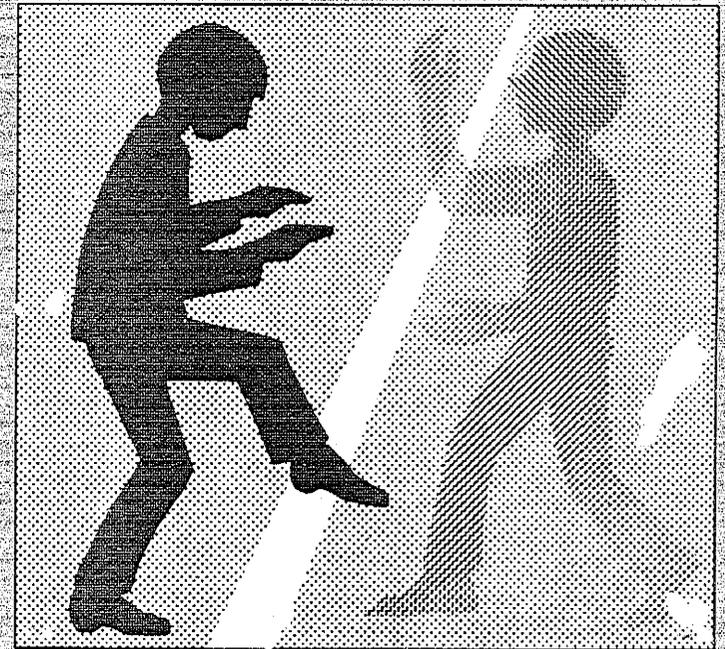


Christian Alix

"Pakt mit der Fremdheit?"



Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen
im Kontext internationaler Schulkooperationen

7

Erziehung und Gesellschaft im internationalen Kontext

**Forschungsreihe: Erziehung und Gesellschaft
im internationalen Kontext**

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. Patrick V. Dias
Professor für Pädagogik in der Dritten Welt

Johann Wolfgang Goethe Universität
Frankfurt am Main

Christian Alix

"Pakt mit der Fremdheit?"

**Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen
im Kontext internationaler Schulkooperationen**

Verlag für Interkulturelle Kommunikation

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek:

Alix, Christian:

“Pakt mit der Fremdheit?“ : Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen / Christian Alix. – Frankfurt/Main : Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1990

(Forschungsreihe: Erziehung und Gesellschaft im internationalen Kontext ; 7)

Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 1989

ISBN 3-88939-407-8

NE: GT

D 30

© Verlag für Interkulturelle Kommunikation
Postfach 900965
D - 6000 Frankfurt 90

Umschlagentwurf: Bernd Wendt, 5223 Berkenroth
Herstellung: F.M.-Druck, 6367 Karben 1

Inhalt

1.	Vorüberlegungen	1
1.1.	Fragestellungen	2
1.2.	Zum Vorgehen und Aufbau	4
2.	Ein interinstitutionelles zwischenschulisches Kooperationsmodell	5
2.1.	Zur Entstehung und Entwicklung des Modells	5
2.2.	Interinstitutionalität als Grundlage institutionsübergreifender pädagogischer Lernarrangements	10
2.3.	Das Dialogische: ein erster Klärungsversuch	11
3.	Das Lernarrangement und seine konkreten Realisierungen	16
3.1.	Projektbeispiele.Projektabläufe	16
3.1.1.	Projektbeispiel 1: "Feste feiern"	16
3.1.2.	Projektbeispiel 2: Material- und Schüleraustausch zum Thema "Schule"	19
3.2.	Die zugrundeliegenden Organisationsprinzipien	22
3.2.1.	Die Dreieckskonstruktion	22
3.2.2.	Die Vereinbarungen	25
3.2.3.	Der Perspektivenwechsel	27

4.	Die Lernprozesse: Interpretation ausgewählter Projektsequenzen	30
4.1.	Sich vorstellen	30
4.1.1.	Beispiel I Vorstellungsfilm aus Hochfelden: Ich und Hintergrund	30
4.1.2.	Beispiel II Vorstellungsfilm aus Nieder-Roden: sich zeigen oder sich verstecken?	32
4.1.3.	Beispiel III Selbstgemachte Postkarten: das "zersplitterte" Ich	36
4.1.4.	Beispiel IV "Das Collège: ein Spionennest?": Vorstellung und nachrichtendienstliche Tätigkeit	39
4.1.5.	Zusammenfassung	41
4.2.	Das Eigene erkunden und vermitteln	42
4.2.1.	Beispiel V "Die Deutschstunde": ein Film über den eigenen Unterricht	43
4.2.2.	Beispiel VI "Weihnachten in Berlin"	45
4.3.	Fremdmaterialien bearbeiten	56
4.3.1.	Beispiel VII die Ankunft der Materialsendung: Lernen als Ereignis	56
4.3.2.	Beispiel VIII das Thema illustrieren oder den Partnern "etwas zu denken übriglassen"?	60
4.3.3.	Beispiel IX "Der Musik zuliebe": ein Fotoroman als Inhalts- und Beziehungsträger	70

4.3.4.	Beispiel X die Idee mit den Spionen wird abgelehnt: eine Gruppe ist nicht bereit, etwas von der anderen zu übernehmen	76
4.3.5.	Zusammenfassung	80
4.4.	Mit Fremdheit umgehen	81
4.4.1.	Beispiel XI der Film der deutschen Schüler über die französische Schule	82
4.4.2.	Beispiel XII der Film der französischen Schüler über die deutsche Schule	83
4.4.3.	Beide Filme im Vergleich	85
4.5.	An den Grenzen arbeiten	94
4.5.1.	Beispiel XIII der Film über die "Linie": französische Schüler entdecken ihre Grenze und versuchen sie zu überwinden	94
5.	Vorschläge zur Klärung und praktischen Anwendung des Begriffs "Interkulturelles Lernen" als didaktisches Prinzip	104
5.1.	Das Dialogische	106
5.2.	Das Oblique	113
5.2.1.	Obliques Denken	113
5.2.2.	Obliques Kommunizieren	114

6.	Schluß und Ausblick	118
	Bibliographie	120

Vorwort

Interkulturelles Lernen im Spannungsfeld intersubjektiv konfliktueller Interaktionssituationen

Die gegenwärtigen Zeit und Raum überspringenden Möglichkeiten in vielen Bereichen unseres Alltags haben auf der einen Seite die Dimensionen unserer Lebenswelt in einer in Entstehung begriffenen Weltgeschichte erweitert, zugleich aber sie mit einer Vielzahl von Paradoxien und Scheininteraktionen bevölkert, daß Gemeinsamkeit herstellende und Gemeinschaft stiftende Beziehungen zwischen Menschen verschiedener Kulturkreise und Gesellschaftsgruppen mit gleichen Rechten, Erwartungen und Ansprüchen eher schwieriger als leichter geworden sind.

In dieser Situation der Erfahrung des Ein-, Um- und Aufbruchs in unserem Lebens-Welt-Zusammenhang ist es sowohl in sozialpolitischen Äußerungen wie auch in Erziehungsvorstellungen gang und gäbe von 'internationaler Verständigung und Zusammenarbeit', von 'Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft', von 'interkulturellem Lernen', von 'interkulturellem Dialog', von 'einer Welt für alle' und ähnlichem zu reden. Leichtfertig wäre es zu sagen, daß diese Themen zur Mode geworden sind oder Konjunktur haben. Sie drücken einen durch die Vielfalt der Völker (oder Gruppen), deren Lebensentwürfe und deren Geschichte sowie durch deren unterschiedliche Verfügung über Ressourcen und ungleichen Zugang zur Macht vorgegebenen Zustand unserer Welt aus, der aufgrund weltgeschichtlicher Veränderungen und 'Völkerwanderungen', insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, uns allen auf den Leib gerückt und häufiger zu einem existentiell unbehaglichen und herausfordernden als beglückenden und bereichernden Erlebnis geworden ist.

Ohne unser Zutun und viel mehr als wir es wünschen, werden wir mit dem 'Anderen' als das uns nicht bekannte oder mit uns nicht befreundete Gegenüber aufgrund struktureller Gegebenheiten konfrontiert und werden kontextbedingt zur Wahrnehmung, Einordnung und Interaktion aufgefordert. Die Begegnungssituationen, in denen wir hineingestoßen, hineingedrängt und hineingepresst werden oder in die wir hineintreten und uns entsprechend verhalten müssen, sind vielfältig geworden und haben stark sowohl in ihrer Konfliktträchtigkeit als auch in ihrer Verständigungsmöglichkeit zugenommen. Sie sind deshalb in ihrer Gesamtheit mit der Vielfalt ihrer Anforderungen ins Auge zu fassen, damit 'interkulturelles Lernen' als Bildungsprinzip und 'interkultureller Dialog' als interkommunikativer Grundvorgang nicht so eng auf eine spezifische Begegnungsart zugeschnitten werden, daß dadurch die Inklusivität ähnlicher Vorgänge, die Verallgemeinbarkeit der Konzepte und die Vergleichbarkeit nicht identischer Situationen erschwert bzw. unmöglich wird.

Die vorliegende Veröffentlichung leistet - freilich aus einer spezifischen Perspektive heraus - einen guten Beitrag zum Verständnis und zur Gestaltung interkultureller Interaktion. Diese Arbeit von Christian Alix - ein in der Bundesrepublik lebender Franzose und als Lehrer sowohl in Frankreich wie auch in Deutschland tätig - hat als theoretische Reflexion einer umfangreichen Praxis den europäischen - hier den deutsch-französischen - Prozeß der Versöhnung, Verständigung und Einigung zur Rahmenbedingung. Konkret geht es um die exemplarische Darstellung eines "interinstitutionellen zwischenschulischen Kooperationsmodells" mit dem dazu gehörenden "pädagogischen Lernarrangement". Die Problematik der institutionsübergreifenden Interaktion, die Projektabläufe und die Lernprozesse werden unter verschiedenen Perspektiven einfallsreich untersucht, und die didaktische Ergiebigkeit der gewählten Handlungen und der erstellten Materialien sorgfältig ausgearbeitet. Die lebhaft und gut leserliche Schilderung erleichtert das Urteil über Anlage, Ablauf und Umsetzung des Forschungsvorhabens.

Es sollen hier lediglich einige Überlegungen betreffend die kategorialen Aspekte und den theoretischen Ansatz der Arbeit unter der Fragestellung ihrer Bedeutung für unser Bestreben nach Erarbeitung eines sachgerechten Wissens komparativen Charakters vorangestellt werden.

Hält man sich den internationalen und außereuropäischen Kontext und die keineswegs selbstverständlich hingennomene Präsenz von Menschen aller Herren Länder in Europa vor Augen, so stellt sich uns die Problematik vom "interkulturellem Lernen als dialogisches Lernen" - selbst wenn wir uns auf den schulischen Bereich beschränken - weit verzweigter, schattierungsreicher, komplexer und weniger verheißungsvoller als sie im Zuge des europäischen Verständigungsprozesses erscheinen mag. Wollen wir das jetzt im Aufbruch begriffene Zusammenleben und Zusammenwachsen Europas vom Atlantik bis zum Ural (wie de Gaulle vorausgeahnt hatte) nicht als das Maß aller Dinge betrachten, so müssen wir uns der Tatsache gewärtig bleiben, daß wir im Zuge dieses Prozesses nur partielle Einblicke, reduzierte Perspektiven und fragmentarische Zugänge zum Gesamtkomplex "interkulturelles Lernen" gewinnen können. Womit nicht gesagt werden soll, daß die hierbei ermittelten Erkenntnisse nicht wertvoll, wichtig und aufschlußreich sind. Die vorliegende Arbeit liefert unter diesen Gesichtspunkt einen guten aber ergänzungsbedürftigen Beitrag hierzu.

Es sagt sich leicht, daß die Aussage "einen Pakt mit der Fremdheit zu schließen" das Spannungsverhältnis des Dialogischen wohl am besten zum Ausdruck bringt. Aber wie definiert sich 'der/die/das Fremde'? Wird dem Angehörigen einer fremden Gesellschaft, der/die rassistisch/kulturell einer kolonisierten, unterentwickelten bzw. in Entwicklung befindlichen Gruppe angehört, genau dieselbe Qualität eines/r Fremden zugesprochen, wie den Angehörigen einer als gleichwertig angesehenen fremden Gesellschaft? Wie verhält man sich gegenüber dem/der Anderen, der/die aufgrund struktureller Gegebenheiten, die von dominierenden Gruppen aufrecht erhalten werden, der Entfremdung, Verfremdung und Überfremdung ausgesetzt ist? Fremd wird innerhalb eines herrschaftlichen monokausalen Denkens

zum Stigma, zum Kitzel oder zur Faszination im warenmäßigen Umgang mit dem fernen Exotischen (Tourismus, tropische Früchte, Palmen und Strände). Es stimmt wohl: "Der heutige Begriff 'fremd' hat mit *Herabsetzung* und dadurch mit Gruppierungen wie Rasse, Klasse, Kaste und Klan zu tun. Daher wiederum die Bezugsqualitäten: Aufstieg und Abstieg, drinnen oder draußen, wir gegen sie. Fremd wird daher der/die/das, der/die/das mir oder uns nicht paßt"¹. Unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Dimensionen des 'Fremden' sind deshalb zu bedenken - nicht nur anziehend oder bloß weniger vertraut oder irritierend, sondern auch Desinteresse, Distanz, Ablehnung, Angst und Aggression erweckend -, wenn interkulturelle und intersubjektive Kommunikation und Lernfähigkeit erreicht werden sollen.

Hiermit hängt das Verständnis dessen, was "Pakt mit der Fremdheit" genannt wird, zusammen. Pakt suggeriert entweder einen (rechtlichen oder moralischen) Zwang oder ein Vernunft geleitetes Verhalten; beide sind gegenüber dem Fremden nicht ohne weiteres gegeben. Der/die/das Fremde liegt zwischen dem Gegner/Feind, den man versucht, gut zu kennen um ihn bekämpfen zu können, und dem Nahstehenden/Freund, mit dem man einen Sympathie geleiteten Umgang hat. Außerdem kann ein Pakt eigentlich nur zwischen Subjekten geschlossen werden, die anerkanntermaßen gleiche Rechte genießen; alle anderen geregelten gegenseitigen Beziehungen beinhalten ein Gefälle zwischen den interagierenden Personen - von feudalen Verhältnissen oder Arbeitsbedingungen über Klientelismus bis hin zu Beziehung zwischen Meister und Zögling. Veranlassung zum Paktieren kann schlecht entstehen, wenn der/die/das Andere als Fremde/r in ihrer/seiner Eigenständigkeit nicht wahrgenommen und respektiert wird, sondern ihr/ihm mit einer "subjektiv abwehrenden, museal objektivierenden und wohlwollend paternalistischen" Haltung begegnet wird².

Angesichts der bestehenden Verhältnisse zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturkreise und Wohlstandsregionen ist dem Anliegen interkulturellen Lernens die gesellschaftspolitische, epistemologische und sozialpsychologische Frage voranzustellen: Warum soll man sich

mit dem Fremden (eigentlich ein relationaler Begriff) befassen; warum soll man sich auf den/die/das Fremde überhaupt einlassen; wieso stellt interkulturelles Lernen eine wertvolle Erkenntnis und Erfahrung dar? Welche Berechtigung hat die oft gestellte Forderung: Von den anderen oder von der Dritten Welt lernen? Alix hat in seiner Arbeit angesichts gelaufener geschichtlich-struktureller Prozesse und langjähriger Bemühungen für eine deutsch-französische Verständigung, die seit geraumer Zeit auch institutionelle Rahmenbedingungen hat, den Vorteil auf seiner Seite, daß diese legitimatorische Vorfrage nicht gestellt zu werden braucht oder übergangen werden kann. Darauf aufbauend kann er auch seine persönliche französisch-deutsche Biographie mit der damit verbundenen starken Motivation ins Feld führen, "sich mit beiden Gesellschaften für sich zu befassen und natürlich mit der Art, wie sie sich aufeinander beziehen. Kennzeichnend dafür sind größere Betroffenheit, aber auch weniger Distanz... Sowohl Polarisierung als auch Harmonisierung sind für mich keine praktikablen Wege bei dem ständigen Versuch des Erklärens und Verstehens dessen, was ein deutsch-französisches Leben sein könnte und sollte. Allein schon wegen meiner psychischen Integrität sind Integration und Überwindung von Konflikten die einzig befriedigende Lösung"³.

Im Horizont der europäischen Geschichte setzt der Begriff der Bildung das "Ineingreifen diachroner und synchroner gesellschaftlicher und personaler Strukturen"⁴, insofern auch das Bewußtsein einer gemeinsamen anthropologisch-kulturellen Wert- und Normenvorstellung zur Gestaltung des Erziehungsprozesses (hellenistisch-römisch-christliches Erbe, Scholastik, Renaissance, Aufklärung usw.) voraus. Auch in der Wahrnehmung des gegenwärtigen Zustandes der Gesellschaft im Rahmen der technisch-industriellen Entwicklung tritt der diachronische Aspekt - die Besonderheit der eigenen Geschichte, der Verhältnisse und des Verhaltens - hinter dem synchronen - die Gemeinsamkeit der kapitalistisch-industriellen Kultur Europas - zurück. Auf der Grundlage dieser bildungsgeschichtlich relevanten interkulturellen Grundorientierung läßt sich 'interkulturelles Lernen' eher als ein "didaktisches Prinzip" (Kapitel 5 der Arbeit) behandeln. Die Anknüpfung an das anglo-amerikanische Verständnis von "intercultural lear-

ning" und "multicultural education" birgt die Gefahr einer Funktionalisierung des interkulturellen Ansatzes im Rahmen einer universal sich durchsetzenden technisch-industriellen Zivilisation.

Im Bewußtsein der universalgeschichtlichen Vielfalt kultureller Lebensentwürfe und pädagogischer Ansätze ist für uns hingegen "interkulturelles Lernen" ein unverzichtbares **Bildungsprinzip**⁵. Es kommt darauf an, deutlich zu machen, daß unser Ansatz interkulturellen Lernens grundsätzliche *Wertentscheidungen* innerhalb eines universalgeschichtlichen Bezugsrahmens erfordert. "Eine derartige Wertentscheidung lag den Ideen von Erziehung und Bildung aller großen Lehrer der Geschichte in allen Kulturen zugrunde... Diese Wertentscheidung des Pädagogen hat harte politische Konsequenzen, denn sie bedeutet eine militante Absage an alle Bildungssysteme und Bildungsprogramme, die an ethnozentrischen Gruppen- oder Klasseninteressen ausgerichtet sind... In diesem Geiste verdient die christliche Tradition in Lateinamerika und Südafrika, die islamische in Indonesien, die buddhistische in Ostasien für den universalistischen Bildungskanon weit höheren Wert als eine rationalistisch-utilitäre Philosophie, die sich brüstet, den Fortschritt zu repräsentieren"⁶.

Interkulturelles Lernen beinhaltet als Bildungsprinzip den "Vollzug einer Katharsis - auch im erkenntnistheoretischen Sinne -" sowie "ein gemeinsames Bestreben, neue Wertvorstellungen zu finden, die eine intersubjektive und kulturübergreifende Gültigkeit unter den Bedingungen uneingeschränkter Anerkennung der Kommunikationspartner besitzen"⁷. "Denn angesichts des geistigen Klimas, das im Gefolge der weltweiten Ausbreitung der kulturell einseitig geprägten Weltanschauungen der technisch-industriellen Zivilisation und der Allgegenwart der damit verbundenen Denk- und Verhaltensmuster entstanden ist, ist es unabdingbar geworden, die Voraussetzungen eines interkulturellen Gesprächs zwischen gleichwertigen Partnern schonungslos offenzulegen, nämlich: die historisch-anthropologischen Voraussetzungen..., die kultur-philosophischen..., die gesellschaftspolitischen... und die religionsgeschichtlichen"⁸.

In diesem Kontext hat selbstverständlich das **dialogische Lernen** einen herausragenden Platz. Die Arbeit von Alix befaßt sich mit einigen Aspekten dieses dialogischen Lernens und gibt einen guten Einblick in diverse Formen praktizierten Dialogs. Hierbei geht es nicht nur um die lebendige Gegenseitigkeit aktiver Subjekte, die sich mitteilen, sondern vor allem um die Akzeptanz des Rechts des anderen auf "das wahre Wort" über die Welt⁹, selbst dann, wenn dies eine radikale Infragestellung des eigenen Selbst bedeutet. Dieses Recht müssen sich die Menschen aus der sog. Dritten Welt in vielen Partnerschaftsvorhaben häufig erkämpfen. Deshalb sind nicht nur Formen und Verfahren des Dialogs wichtig, sondern vor allem seine Voraussetzungen und Inhalte. Der Dialog ist nach Paulo Freire konkrete Utopie, Bestandteil des revolutionären kulturellen Akts und fundamentale 'interkulturelle' Demokratisierung. Das heißt, das dialogisch angelegte Lernen hat eine strukturelle, die Intersubjektivität konstituierende Bedeutung. Erst auf dieser Grundlage kann sich eine gegenseitige Beziehung, "sei sie interinstitutionell gesetzt oder intersubjektiv gewollt" (Alix 5.1), entwickeln und der Dialog als Prozeß stattfinden, der "durch ein pädagogisches Arrangement im kleinen erlebbar, erfahrbar und bearbeitbar" gemacht werden kann (ebenda).

Die Formen und die Verfahren zur Sichtbar- und Erlebbarmachung des **dialogischen Prinzips**¹⁰ sind verschieden, als da sind u.a. das Gespräch, die über Handlung gemachte und für mehrere Interpretationsperspektiven offene Mitteilung (Materialienaustausch), die symbolische Interaktion (an den Grenzen arbeiten) und die imaginäre Interaktion aufgrund der "Schein"-präsenz der Welt, "d.h. auch anderer Kulturen, die von den elektronischen Medien ausgeht, allen voran vom Fernsehen"(ebda), und das "oblique Denken". Die einfallsreiche und plastische Schilderung dieser Lerninteraktionen sind zweifelsohne die starken Teile der Arbeit von Alix. Ob das von ihm genannte "oblique Kommunizieren" den von ihm beschriebenen Sachverhalt adäquat darstellt und den Reichtum intersubjektiv-dialogischer Ausdrucksformen abdecken kann, mag dahingestellt bleiben. Denn das, was Bonvini über Kommunikation mithilfe von Hundennamen in West-Afrika darstellt, hat vielmehr mit mehrdimensionalem Denken und Sprechen und Of-

fenhaltung vielfältiger Zugänge zur Wahrheit als lediglich mit der Versetzung des Blickwinkels in einer eindimensionalen Perspektive zu tun. Wir sollten uns deshalb vor Reduktionen dessen hüten, was in allen Kulturen reichlich belegt ist und unter dem Vereinheitlichungsdruck unserer Zeit vom Verlust bedroht ist, nämlich das Denken und Handeln mit Symbolen, Bildern, Analogien, Anspielungen und verschlüsselte Äußerungen. Wie man sagt: "Le symbole donne à penser - Das Symbol regt zum Denken an"¹¹. Dialogisches Lernen erfordert also ein ernsthaftes gegenseitiges Sich-Einlassen auf die Symbolsysteme, die Kultur von je geformt haben und die in allen Völkern weiterhin lebendig sind.

Sinn interkulturellen Lernens als Bildungsprinzip und des Inter-subjektivität stiftenden Dialogs als ihm adäquate Erziehungspraxis wäre deshalb, die geistige Freiheit und die produktive Kraft zu fördern, um "den eigentümlichen und unterschiedlichen Sinn von Wahrheit in der Vielfalt der Erscheinungsformen zu entdecken" und ihn in einer durch Übermaß an Fortschritt ratlos und unsicher gewordenen Welt zu vertreten¹². Unabdingbar hierzu ist "die Wahrnehmung des Gegenübers als eigenständiges Subjekt, das die Fähigkeit besitzt, durch seine Handlung einen expliziten oder impliziten Anspruch auf Wahrheit zu stellen, über dessen Sinn es sich lohnt, interkulturell zu einer Verständigung und zu einem herrschaftsfreien Konsens zu kommen, so daß eine Situation des gegenseitigen Erziehens und des gemeinsamen Handelns entstehen kann"¹³.

Frankfurt am 12.02.90

Patrick V. Dias

1 Alf Imfeld, "Was dem Menschen fremd ist - Ein falsch eingeordneter Begriff wird heimgebracht" in: U. Schmidt (Red.), Kulturelle Identität und Universalität. Interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip, Pädagogik : Dritte Welt Jahrbuch 1986, 35-44, Z. S. 39.

2 Patrick V. Dias, "Interkulturelles Lernen und Handeln im Spannungsfeld zwischen kultureller Verwurzelung und Universalität des Denkens" in: Pädagogik: Dritte Welt Jahrbuch 1986 (s. Anm.1), S. 25-34, bes. S. 26-28.

3 Christian Alix, "Theorie und Praxis eines deutsch-französischen Lebens" in: Sehfehler links? Über die Deutsch-französische Miß-Verständigung, hrsg. v. C. Alix, L. Baier und E. Jouhy, Giessen 1985, S. 61-84, Z. S. 62.

4 Siehe hierzu Ernest Jouhy, "Dyachrone und Synchrone Strukturen der französischen und deutschen Gesellschaft" in: Ursula Menzemer/Alain Moreau (Hrsg.) Soziale Arbeit im Vergleich. Deutsche und französische Perspektiven zur Jugend und Sozialarbeit, Neuwied/Darmstadt 1984, S. 1-21.

5 Siehe hierzu das Jahrbuch 1986 Pädagogik : Dritte Welt mit dem programmatischen Untertitel "Interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip"; siehe das Vorwort; siehe weiter M. Borrelli (Hrsg.), Interkulturelle Pädagogik. Positionen - Kontroversen - Perspektiven, Baltmannsweiler 1986.

6 Ernest Jouhy, "Bildung im Spannungsfeld zwischen ethnischer Verwurzelung und technischer Universalität" in: Pädagogik : Dritte Welt Jahrbuch 1986, a.a.O., S. 15-23, Z. S. 20ff.

7 Patrick V. Dias, "Grenzen transkultureller Kommunikation" in: Christof Wulf mit Traugott Schöfthaler (Hrsg.), Im Schatten des Fortschritts, Saarbrücken 1985, S. 27-36, Z. S. 34

8 Patrick V. Dias, "Interkulturelles Lernen und Handeln..." a.a.O., S. 32

9 Vgl. Paulo Freire, Pädagogik der Solidarität, Wuppertal 1974; ders., Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbeck 1981

10 Eine ausführliche Diskussion hierüber ebenso wie bezüglich des Bildungsprinzips, um den Unterschied zu deren Auslegung als didaktische Prinzipien aufzuzeigen, kann hier nicht geführt werden.

11 Paul Ricoeur kommentiert dies wie folgt: "le symbole donne; mais ce qu'il donne, c'est à penser, de quoi penser. Le symbole donne: une philosophie instruite par les mythes survient à un certain moment de la réflexion, et, par-delà la réflexion philosophique, elle veut répondre à une certaine situation de la culture moderne", Finitude et culpabilité II: La symbolique du mal, Paris 1960, p. 324

12 Patrick V. Dias, "Die Bedingungen eines pädagogischen Diskurses im interkulturellen Vergleich", Einleitender Essay in: Arun Kotenkar, Grundlagen hinduistischer Erziehung im alten Indien, Frankfurt 1982, S. XI-XXXIV, Z. S. XXIV

13 Patrick V. Dias, "Internationale und interkulturelle Partnerschaften: Chancen gemeinsamen Lernens?" in: Vergin, Wittmann et al. (Hrsg) Auslandsschulen - Partner in der Dritten Welt, Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Braunschweig 1989, S. 69-84, Z. S. 80.

1. Vorüberlegungen

Bildung als kollektiv definiertes Vorhaben bezieht sich implizit oder explizit auf einen bestimmten "Zustand der Welt".

Lernen als organisiertes Vorgehen zur Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten hängt einerseits von Rahmenvorgaben ab, andererseits orientiert es sich aber darüber hinaus an Zielsetzungen, die den Horizont, die Einlösung bzw. das Antizipieren zukünftiger Aufgaben darstellen.

Der oben genannte "Zustand der Welt" läßt sich aus meiner Sicht durch drei wesentliche Merkmale charakterisieren:

1) Durch ein bislang in der Geschichte der Menschheit nie gekanntes Maß an Verflechtungen zwischen allen Angehörigen einer inzwischen als gemeinsam verstandenen Welt. Der bei den Aufklärern verwendete Begriff des "Weltbürgers" als weltoffenes Subjekt ist durch die technische, wirtschaftliche, politische, militärische und kulturelle Entwicklung zur greifbaren Realität und somit also auch zum unumgänglichen Bezugspunkt von Bildungsarbeit geworden.

Auf allen Gebieten äußert sich gegenseitige Abhängigkeit, Verflochtenheit, Vernetzung von Einzelnen und Gruppen jedweder Art. Mit dem Begriff der Interdependenz wäre dieses Merkmal unserer Welt, unseres Da-Seins in ihr, umschrieben.

2) Dieser Tatbestand, so entscheidend und allgegenwärtig er auch sein mag, läßt sich aber nur punktuell und partiell von konkreten Subjekten erleben und erfahren. Die Realkontakte zwischen den Kulturen beschränken sich für die Einzelnen notwendigerweise auf eine begrenzte Anzahl von Menschen. Die somit erfahrbare Interdependenz, in der sich der "Zustand der Welt" widerspiegelt, ist mit vielen Zufallskomponenten vermischt.

Als zweites Merkmal auf der Ebene der Realerfahrung wäre Kontingenz zu nennen. Die Erfahrbarkeit von Interdependenz durch konkrete Subjekte ist dadurch gekennzeichnet, daß sie kein reiner Sachver-

halt ist, der sich isolieren bzw. unmittelbar erfassen ließe. Wir haben es nicht mit Abstraktionen von Menschen sondern mit schillernden, facettenreichen, widersprüchlichen Persönlichkeiten zu tun.

3) Als drittes Merkmal bzw. Moment dieses Verhältnisses zwischen Subjekt und Welt ist noch "Scheinpräsenz" zu nennen. Durch die historisch beispiellose Verbreitung bildgestützter Medien, allen voran des Fernsehens, entsteht eine neue Welterfahrung am Bildschirm. Zwar wird die Welt von dem Medium als vielseitig und widersprüchlich dargestellt, jedoch ist die Kommunikationsform mit der diese Erfahrung verbunden ist, einseitig. Sie reduziert Welterfahrung zu einem passiven Aufnehmen, bis hin zur undifferenzierten Konsumhaltung.

In der vorliegenden Arbeit wird die These vertreten, daß Bildung heutzutage auf dieses neuartige Verhältnis zwischen Subjekt und Welt vorbereiten muß, indem Lernkonzepte entwickelt und definiert werden, die den oben beschriebenen Merkmalen Rechnung tragen.

1.1. Fragestellungen

Versucht man jetzt die oben genannten Überlegungen auf die pädagogischen Institutionen zu beziehen, die für die Schaffung der Voraussetzungen und die Realisierung von Bildungsinhalten zuständig sind, so ergeben sich daraus folgende Fragestellungen:

- Wie ist im Rahmen von Schule und Unterricht aber auch von außerschulischen pädagogischen Kontexten eine Lernsituation einzurichten, die eine institutionsexterne Realität als Außenbezug explizit einbezieht?
- Sollen Interdependenz, Kontingenz und Scheinpräsenz zum Gegenstand von Erfahrung und Reflexion gemacht werden, so ist zu fragen, wie eine Lernsituation entsteht, die nach außen offen ist und in Beziehung zu einem fremden Pol steht, der sich ihrer Kontrolle und ihren Regeln entzieht bzw. anderen unterliegt;

- Welche speziellen Aspekte charakterisieren ein solches Lernarrangement, das zum Beispiel auf der Verbindung zweier räumlich getrennter Lerngruppen beruhen kann, und somit den Akzent auf einen an mehreren Orten bzw. zwischen mehreren Orten stattfindenden Lernprozeß setzt?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Verzicht auf einen einheitlichen Lernort? Wie läßt sich ein solches Lernen definieren, das sich aus der Wechselwirkung zwischen an verschiedenen Orten stattfindenden Lernereignissen zusammensetzt?
- Worin unterscheidet sich ein solcher Lernansatz von anderen Konzepten, die auf eine geschlossene Lernsituation ausgerichtet sind?
- Wie sieht ein didaktisches Konzept aus, das sich zum Ziel setzt, zwei oder mehrere räumlich getrennte Lerngruppen miteinander ins Gespräch zu bringen, damit sie sich kennenlernen, miteinander arbeiten und voneinander lernen?
- Wie verhält sich ein solcher Kooperationszusammenhang zu einer eventuellen räumlichen Zusammenkunft der Prozeßbeteiligten, falls dies möglich sein sollte?

Allgemeiner läßt sich das Vorgegangene folgendermaßen zusammenfassen:

- Welche Ebenen sind für ein Lernkonzept von Bedeutung, welches die Begegnung - damit ist das interaktive und mediale Handeln von Subjekten aus verschiedenen Kulturen gemeint - mit sich und dem Anderen als sein Hauptanliegen definiert?
- Wie wäre demzufolge eine Didaktik der interkulturellen Begegnung zu definieren?
- Welches sind ihre Hauptmerkmale?
- Um die Initiierung und Förderung welcher Lernprozesse soll sie sich bemühen?
- Bedarf sie eigener Begriffe und Methoden?
- Wenn ja, welcher, und wie sind sie theoretisch zu untermauern?

Diese Fragestellungen sollen nicht als Überprüfungskatalog, sondern als Ausgangsüberlegungen einer langjährigen Forschungsarbeit ver-

standen werden, deren Darstellung und Bearbeitung im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen.

Wie ein erstes Kooperationsmodell entstand und dadurch Erfahrungen gesammelt werden konnten, soll jetzt im zweiten Kapitel erläutert werden.

1.2. Zum Vorgehen und Aufbau

Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist die theoretische Vertiefung und Untermauerung einer umfangreichen Praxis im Bereich der deutsch-französischen Schulkoooperation mit der Absicht, bestehende Erfahrungen und Konzepte kritisch zu überprüfen und gegebenenfalls auch neuartige zu ermöglichen.

Aus diesem Grund werden einzelne Projektsequenzen aufgrund ihrer in meinen Augen besonders interessanten und bearbeitungswürdigen Merkmale exemplarisch dargestellt. Der Darstellung schließt sich jeweils ein Interpretationsversuch an, der mit Hilfe herangezogener theoretischer Begriffe und Instrumentarien aus verschiedenen Nachbarwissenschaften abgestützt wird.

Durch eine solche Herangehensweise soll deutlich gemacht werden, daß pädagogische Praxis nicht aus einem bereits bestehenden, in sich schlüssigen theoretischen Konzept einfach abgeleitet werden kann, sondern einer interpretativen und evaluativen Untersuchung bedarf, für die geeignete theoretische Hilfen auszumachen sind.

2. Ein interinstitutionelles zwischenschulisches Kooperationsmodell

2.1. Zur Entstehung und Entwicklung des Modells

1980 fand zum ersten Mal im Rahmen der hessischen Lehrerfortbildung ein Außenlehrgang für Französischlehrer in Frankreich statt, bei dem ich als Lehrgangleiter tätig war. Um den vielfältigen geplanten Gruppenaktivitäten einen inhaltlichen Zusammenhang zu ermöglichen hatte das Leitungsteam den Begriff "animation" zum Thema dieser Veranstaltung gemacht. Unter den angeführten Gründen für diese Wahl war u.a. erwähnt, "daß die "animation"¹ die deutschen Lehrer dazu bewegen sollte, Schule in ihren wirtschaftlichen, politischen und sozialen Kontext wieder einzuordnen und sich mit Realitäten in der fremden Gesellschaft zu beschäftigen, die ihnen bislang kaum oder gar nicht bekannt sein dürften. Die "foyers socio-éducatifs"² sind in der Bundesrepublik aufgrund der Halbtagsschule nicht anzutreffen, und die "animation socio-culturelle", auch wenn sie neuerdings in Aufschwung begriffen ist, kann sich jedoch nicht einer solchen Bekanntheit wie der französischen erfreuen, die aufs engste mit der Tradition der "Education Populaire" verbunden ist". (C. Alix

1. "Begriff und Konzept der Animation ...stammen aus Frankreich und sind erst spät - und oft mit recht unterschiedlichen Konnotationen - von anderen Ländern aufgegriffen worden. Der Begriff ist nicht mit dem in der Bundesrepublik Deutschland geläufigen Verständnis von "Animation" gleichzusetzen, das sich mehr auf Sport- und Freizeitanimation in Feriendörfern wie dem "Club Méditerranée" oder auf die Animation in Nachbars bezieht." (C. Bömers, S.178). "Erst in jüngerer Zeit bezeichnet er jede Tätigkeit innerhalb oder zugunsten einer Gruppe, einer Gemeinschaft, eines sozialen Umfeldes, die darauf abzielt, die Kommunikation zu fördern und das Gemeinschaftsleben zu gestalten...Die heutige Tendenz geht dahin, daß der Begriff "Animation" immer mehr Konzepte wie "Erziehung", "Unterricht", oder "Menschenführung" ersetzt..."(Glossar der Jugendarbeit, S. 22)

2. "Sammelbegriff für die paraschulischen Aktivitäten an den französischen Ganztagschulen, für die zuweilen ein eigener gleichnamiger Raum zur Verfügung steht. Die Einrichtung eines Foyers wurde den Schulen in der pädagogischen Aufbruchphase nach Mai 1968 empfohlen, um "kulturelle, philosophische, religiöse, soziale, ökonomische, politische und staatsbürgerliche Informationen unter Ausschluß von Propaganda und im Zeichen der Toleranz zu gewährleisten." (Frankreich-Lexikon, S. 304)

u.a. 1982, S. 27)

In Verbindung mit Recherchen über die schulspezifischen Aspekte der "animation" war eine Lehrergruppe auf eine Schule gestoßen, die ihnen von der dortigen Schulbehörde empfohlen worden war. Im Laufe der intensiven Gespräche und Untersuchungen vor Ort stellte sich heraus, daß diese Schule bereits seit mehreren Jahren "Projets d'Activités Educatives (PAE)", sprich pädagogische Schulprojekte veranstaltete. Beim Vergleich mit eigenen vertrauten Projektformen und -strukturen stellten die hessischen Lehrer einige wesentliche Punkte fest:

- historisch ging die Struktur "Projet d'Activités Educatives", kurz immer "PAE" genannt, auf die Einführung einer Regelung Anfang der 70 Jahre im Bereich der französischen Sekundarstufe I zurück, nach der 10% der Gesamtunterrichtszeit für nichtfachgebundenen Unterricht in Form von epochalen Projekten abgezweigt werden mußten;
- die thematische Zentrierung aller Projektaktivitäten auf ein einziges verbindliches Thema;
- die Einbindung des "PAE" in den regulären Unterricht;
- die große Bedeutung von Außenkontakten und der geläufige Rückgriff auf kompetente Personen außerhalb der Schule, die sich in verschiedenen Formen an der Projektarbeit beteiligen können;
- die offizielle Förderung des pädagogischen Projekts durch finanzielle Mittel der Schulbehörde, die jährlich beantragt werden können.

Diese Berührung mit einer auch für Französischlehrer unbekanntem Seite des französischen Schulsystems hatte sehr positive Auswirkungen. Die sehr anregenden projektpädagogischen Realisierungen wurden von den deutschen Lehrern zum Anlaß genommen, eine Schulkoooperation im Rahmen eines binationalen "PAE" zu planen bzw. zu erproben. (vgl. hierzu C. Alix u. R. Petit 1983)

Allerdings stand am Anfang jeder konkreten Zusammenarbeit eine schwierige Frage: welche Struktur(en) entsprechen auf deutscher, in dem Fall hessischer Seite, dem französischen "PAE"? Oder wenn

nicht von identischen Strukturen ausgegangen werden kann, lautet die Frage: welche institutionalisierte Lern- bzw. Unterrichtsform läßt sich von ihrer Definition und ihrer Praxis her am ehesten mit einer "PAE"-Struktur im Sinne einer zwischenschulischen Zusammenarbeit koordinieren?

Bei der Suche nach potentiellen Partnerstrukturen kamen die Französischkollegen je nach Schultyp und Schultradition auf verschiedene Antworten:

- Am Gymnasium erwies sich die Arbeitsgemeinschaft als einziges mögliches Experimentalfeld für ein solches außenbezogenes Konzept. Als freiwillige Veranstaltung außerhalb der Pflichtstunden setzt sie mehr auf die Motivation der Schüler, auf ihre Bereitschaft zu neuen Lernerfahrungen, steht Teilnehmern unterschiedlichen Alters offen, gilt jedoch auf der anderen Seite als pädagogische "Spielwiese" mit den entsprechenden Vor- und Nachteilen;
- An der Gesamtschule boten sich nach genauer Prüfung der strukturellen und personellen Möglichkeiten zwei kombinierbare Formen: die Projektwoche als unterrichtsunabhängiger Lern- und Erfahrungsraum einerseits, und der Wahlpflichtbereich II andererseits, der ab Klasse 9 die Möglichkeit unkonventioneller, fächerübergreifender Angebote vorsieht. Erstere, die ursprünglich von der Gesamtschule ausging, ist mittlerweile auch in den anderen Schultypen zum Teil übernommen worden.

Will man jetzt versuchen, die entstandenen interinstitutionellen "Paarungen" auf ihre Aussagefähigkeit und ihre Generalisierbarkeit hin zu interpretieren, so ergeben sich folgende Feststellungen:

- In dem einen Fall führt die fehlende strukturelle Äquivalenz dazu, daß die Zusammenarbeit mit einer fremden Schule in einen Bereich ausgelagert wird, der den Kern des institutionalisierten Lernens nicht berührt. Die pädagogische Kooperation mit einer ausländischen Schule erhält somit einen exterritorialen Status, in dessen Rahmen sich pädagogisch anders - ohne übliche Leistungsbewertung, mehr auf

der Basis von Freiwilligkeit und Engagement seitens der Schülerarbeiten läßt.

- In dem anderen Fall kann eine institutionell tatsächlich vorhandene Möglichkeit als potentieller Lernraum wahrgenommen werden. Strukturell gesehen zerfällt er wiederum in zwei verschiedene Formen:

1) die Projektwoche als einmalige Epochalphase, als irreguläres Lernereignis, 2) das Wahlpflichtangebot als projektorientiertes Angebot im Rahmen des regulären Unterrichts.

Beide Beispiele stecken ein Spektrum ab, innerhalb dessen andere Möglichkeiten der strukturellen Ansiedlung zwischenschulischer Kooperation möglich sind. Allerdings unterscheiden sich solche anderen außenbezogenen Lerntätigkeiten von den oben genannten in einem für unsere Betrachtung wesentlichen Punkt: sie sind nicht mit der Schaffung oder mit dem Aufgreifen eines strukturell anderen Lernraums verbunden, sondern bilden gewissermaßen eine inhaltliche Verlängerung bzw. Perspektivenerweiterung bisherigen klassenraumbezogenen Lernens.

Folgende kurze Schilderung eines solchen Kooperationsprojekts aus unserem Forschungsfeld soll helfen, dies zu verdeutlichen. Dabei wird zunächst das interinstitutionelle Arrangement im Vordergrund stehen, während die damit ermöglichten Lernprozesse in einem weiteren, dafür vorgesehenen Kapitel behandelt werden sollen. (vgl. hierzu z.B. 4.2.2)

Die Projektpartnerschaft verbindet eine Berliner Realschule und ein französisches "Collège" aus der Nähe von Marseille, bzw. bestimmte Schülergruppierungen: auf französischer Seite geht es in der Hauptsache um eine "5ème d'Allemand"/Deutsch 1.Fremdsprache 6.Schuljahr, auf deutscher Seite um Kunstunterricht in verschiedenen Jahrgängen (7. 8. und 10. Klasse). Das vereinbarte Thema heißt: "Feste feiern" und soll ein Jahr lang durch die gegenseitige Zusendung themenbezogener Materialien behandelt werden (vgl. hierzu Kap. 3.1.).

Kennzeichnend für diese Zusammenarbeit ist, daß die Öffnung nach außen in Form einer entsprechenden Neuinterpretation des Lehrplankinhalts erfolgt, ohne jedoch etwas an der äußeren Struktur des Unterrichts zu ändern und somit auch strukturell neue Wege zu gehen. Das Vorgehen besteht hauptsächlich in einer neuen Perspektivierung von Lerninhalten, die auf ihre Potentialität durch das Beziehen auf einen außerschulischen Zielpunkt bzw. Adressat hin überprüft, oder anders ausgedrückt, "neugelesen" werden können. Bestimmte Techniken und Fertigkeiten, die im Berliner Lehrplan für Kunst "dran" wären, erfahren dadurch eine "Wesenserweiterung", indem sie in Zusammenhang mit und für die Bewältigung der Kommunikation mit einer Partnergruppe verpflichtend werden. Ähnlich ist die Situation für die Deutschklasse in Frankreich, die die Fremdsprache erwirbt, um anstehende kommunikative Aufgaben zu lösen.

An dieser Stelle soll auf ein wesentliches Merkmal der Neuperspektivierung des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen werden, das mit einem solchen Lernarrangement verbunden ist: die französischen Deutschschüler verwenden ihre fremdsprachlichen Kenntnisse rezeptiv - bei der Bearbeitung der Berliner Materialien - und aktiv bei der Darstellung eigener Verhältnisse, zumindest im sprachlichen Teil der Materialien. Damit tritt eine wichtige, in der Fremdsprachendidaktik bislang ungenügend beachtete Akzentverschiebung ein, die darin besteht, daß Fremdspracherwerb von nun an nicht mehr automatisch an fremdkulturelle Inhalte gebunden ist, sondern die Darstellung des Eigenen in der fremden Sprache als gleichrangig berücksichtigt. Die Entkoppelung dieser selbstverständlichen, gewissermaßen naturgemäßen Zusammenführung von fremder Sprache und fremder Kultur wird im Rahmen einer interkulturellen Didaktik als sehr wünschenswert angesehen¹. In diesem Projekt lautet demnach die konkrete Frage: wie kann bzw. wie soll man an manchen Stellen den

1. Vgl. hierzu C.Alix u.a. in "Vivre l'école" 1988 : Das Unterrichtskonzept "Vivre l'école" als Beispiel für die Umsetzung des Lernziels "Transnationale Kommunikationsfähigkeit" in der Sekundarstufe I (G.Baumgratz, S. 27-49)

"Carnaval de Martigues" oder den "Noël Provençal" auf deutsch darstellen?

2.2. Interinstitutionalität als Grundlage institutionsübergreifender Lernarrangements

Aus der Entstehungsgeschichte einzelner Projekte, die Lerngruppen aus verschiedenen Schulsystemen verbinden, sollte deutlich werden, daß jeder Versuch dieser Art die Frage des Fremden und des Eigenen auf der Ebene der strukturellen Zugehörigkeit der handelnden Subjekte, ob Lehrer, Schüler, Schulleiter oder andere thematisiert.

Die Konfrontation deutscher Lehrer mit einer fremden Schulstruktur, wie in dem erwähnten Beispiel der Fortbildungsveranstaltung in Frankreich, hat bei ihnen einen sehr kreativen Denkprozeß ausgelöst. Aus der Entdeckung und aus dem besseren Verständnis von Projektunterricht im französischen Schulsystem entstand die Überlegung, wie ein solches Potential für schulsystemübergreifende Zusammenarbeit fruchtbar bzw. nutzbar gemacht werden könnte. Die Motivation, die in der Auseinandersetzung mit fremdstrukturellen Verhältnissen frei wurde, erlaubte ihnen den Abstand, um eigenstrukturelle Möglichkeiten zu erkennen und die damit ausgemachten Lernräume auf ihre Tauglichkeit und ihre Verträglichkeit mit der französischen Partnerstruktur hin zu koordinieren.

Bei diesem sehr tastenden Verfahren geraten "Klassenraum"-Pädagogen in für sie unerforschte Gebiete, unabhängig von ihrer Fachzugehörigkeit. Auch die meist philologisch ausgerichteten Fremdsprachenlehrer tun sich etwas schwer, trotz guter Kenntnis der fremden Sprache und der fremden Kultur den vertrauten eigenstrukturellen Hintergrund zu verlassen. Der Vergleich im weitesten Sinne wird zur Daueraufgabe und der Dialog bzw. das Dialogische zum unumgänglichen Prinzip auf der Suche nach einer funktionsfähigen interstrukturellen Arbeitsgrundlage.

Bewußt habe ich die Darstellung solcher Versuche jeder generalisierenden, abstrakten Behandlung rein struktureller Aspekte vorgezo-

gen, um die kreative Leistung handelnder Subjekte in den Vordergrund zu stellen, die durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden ermöglicht bzw. erforderlich wird.

Bevor wir im nächsten Kapitel zum interinstitutionellen Lernarrangement als Lernsituation für dialogisches Lernen übergehen, sollen noch einmal die zwei Hauptrichtungen der Selbstinterpretation der eigenen Möglichkeiten festgehalten werden, die durch die Aufnahme eines fremdstrukturellen Bezugs sich erschließen lassen:

- eine "innere" Öffnung, bei der bestehende Lerninhalte durch die dialogische Struktur neu interpretiert werden können und müssen;
- eine "äußere" Öffnung, die diese dialogische Herausforderung mit der Entdeckung bzw. Schaffung eines selbständigen Lernraumes verbindet.

Beide Möglichkeiten schließen sich keineswegs aus, sondern können in unterschiedlicher Weise miteinander kombiniert werden.

2.3. Das Dialogische: ein erster Klärungsversuch

An dieser Stelle wird eine erste Klärung des Begriffs "dialogisch" notwendig, der in den vorangegangenen Ausführungen mehrfach aufgetreten ist. Im Anschluß daran kann man es als ein Gestaltungsprinzip umschreiben - hier zunächst auf die interinstitutionellen Voraussetzungen bezogen -, bei dem es auf Dualität bzw. Pluralität der Zugehörigkeitssysteme der am Lernen Beteiligten ankommt. Das Prinzip des "Dialogischen" betont das Dynamische in der Beziehung zwischen beiden Polen der Interaktion. Die Dimension des Gesprächs mit dem Anderen hier und mit dem Fremden dort ist ein konstitutiver Bestandteil der Lernsituation. Der Außenbezug ist kein Zufallspartner sondern der notwendige Ziel- und Bezugspunkt der innerschulischen Lernaktivität selbst. Das Dialogische thematisiert also bereits auf der Ebene seiner institutionellen Ansiedlung und Definition den Zusammenhang zwischen innerschulischer Aktivität und außerschulischem

Bezug nicht als hypothetisch sondern als intendiert.

Erst recht, wenn die dialogische Struktur die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Angehörigen einer fremden Gesellschaft ermöglichen soll, gilt Harald Weinrichs Kritik, zwar auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, jedoch in ihrem Kern schulisches Lernen allgemein betreffend: "Es geht ihm [dem Fremdsprachenunterricht] darum, die Fremdheit seiner Gegenstände möglichst rasch und möglichst restlos zu vernichten". Gegen diese verarmende Domestizierung alles Fremden zwecks seiner Aufnahme in eine geschlossene vertraute Schule, schlägt er vor, "auf dem langen Weg dahin, zur Aufhebung der Fremdheit bzw. zur Erreichung einer vollkommenen Vertrautheit - soweit dies überhaupt jemals erreichbar sein sollte - mit der Fremdheit zu paktieren und aus ihr, solange sie besteht, alle Vorteile zu ziehen, die dieser interessante Zustand seinen Liebhabern freigiebig gewährt". (H. Weinrich, S. 182-183) Dies umschreibt er abschließend mit der Formel: "einen Pakt mit der Fremdheit schließen". Eben diese Mischung aus einerseits Regeln, Formalisierung des Umgangs, Klarheit des Tuns und Lassens, die Pakt suggeriert, und andererseits Überraschungs- und Irritationsfähigkeit, die Fremdheit beim Vertragspartner voraussetzt, charakterisiert wohl am besten in meinen Augen das Spannungsverhältnis, das dem Dialogischen innewohnt.

Durch den Versuch, schulisches Lernen so in Beziehung zur außerschulischen Wirklichkeit zu setzen und beide Momente, das inner-schulische und das außerschulische, als zusammengehörige Dimensionen eines ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsprozesses miteinander zu verbinden, läßt sich dialogisches Lernen als spezifische Variante eines lebensbezogenen pädagogischen Konzepts der Schule auffassen. Dieses Konzept beschreibt H. Muszynski in seinem Beitrag "Lebensbezug als pädagogisches Prinzip der Schule". Er unterscheidet zwischen dem traditionellen Schulkonzept, dem eine Schule entspricht, "die den Lebensbezug des Lernens dadurch herstellen will, daß in ihr viel über das Leben gesprochen wird". (H. Muszynski, S. 21) Seine Kritik führt er folgendermaßen aus: "Wenn man den Schülern nichts gewährt außer den Informationen des Lehrers und einer passiven

Rezeption von Worten, dann beraubt man sie jeder Möglichkeit eines schöpferischen Tuns und einer modernen Bildung und Erziehung, die die Schüler nicht nur abstrakt in die Welt einführen [kann], die sie erwartet und die sie selbst aktiv umwandeln sollen... Diese Auffassung zieht erhebliche theoretische und praktische Konsequenzen nach sich. Bei der traditionellen Sichtweise von Schule und ihrer Wirkung mußten neue Aufgaben, die man stellte, ihre Struktur und ihre Gestalt nicht beeinflussen. Unter der Voraussetzung, daß die Schule den Schülern bestimmte verbal gefaßte Inhalte vermittelt, beschränken sich alle Veränderungen auf die Lehrpläne..." (H. Muszynski, S. 21) Dem stellt er ein anderes Konzept von Schule gegenüber: "Die Sache sieht jedoch anders aus, wenn man von der Voraussetzung ausgeht, daß es für die Wirkung der Schule wesentlich ist, die Schüler in authentische, aktivitätsfördernde Situationen einzuführen... Unter einer solchen Voraussetzung zieht eine Veränderung der schulischen Aufgaben die Veränderung des ganzen Konzepts der Schule nach sich." (H. Muszynski, S. 21)

Im Mittelpunkt eines solchen Konzepts steht die Aktivität des Schülers, die "somit zur Grundlage des hier dargestellten Konzepts der Schulbildung wird". (H. Muszynski, S. 25) Abschließend kommt er zu folgender Zusammenfassung: "Traditionell wird dem Schüler in standardisierten Unterrichtssituationen ein systematisch durchprogrammiertes Informationsangebot unterbreitet... Die praktisch-handelnde Methode, die wir der hier beschriebenen gegenüberstellen, stützt sich auf prinzipiell andere Voraussetzungen. Hier zählt vor allen Dingen die eigene, vielseitige (also auch geistige oder auch emotionale) Aktivität des Schülers. Es geht dabei nicht um die Aneignung fertiger Stoffe, sondern um die Wahrnehmung verschiedener Aufgaben und die Erfüllung sozialer Rollen, wodurch die Stoffe überhaupt erst eine Basis bekommen. Dazu muß die Schule Situationen schaffen, in denen sich die Aktivität spontan entwickeln kann." (H. Muszynski, S. 27)

Aus dieser kurzen Wiedergabe gehen die wesentlichen Gemeinsamkeiten hervor, die dialogisches und lebensbezogenes Konzept mitein-

ander verbinden:

- die Bedeutung der Voraussetzungen für das Entstehen von Lernaktivität. Es geht nicht um die Vermittlung von "standardisierten, systematisch durchprogrammierten "Informationen", sondern darum, daß die Schule Situationen schafft, "in denen sich die Aktivität [der Schüler] spontan entwickeln kann". Die Vermittlungsarbeit des Lehrers soll also nicht allein oder sogar überhaupt nicht im Vordergrund stehen, sondern seine Kreativität in der Erfindung und Schaffung potentieller Lern- und Erfahrungsräume für die Schüler. Die oben skizzierten Aha-Erlebnisse der Französischlehrer und das, was sie an interinstitutioneller Erfindungskraft freigesetzt haben, entspricht der von Muszynski nahegelegten bzw. erwünschten Verschiebung des pädagogischen Auftrags der Schule, d.h. konkret der Arbeit der Lehrer. Sie soll sich von einer dominierenden, die Schüler zur Passivität bzw. zu ausschließlich rezeptivem Verhalten zwingenden Unterweisungstätigkeit in eine erfahrungs- und lernraumschaffende Aktivität verwandeln - die als entscheidend gesehene Verbindung zwischen Tätigkeit und Aufgabe, zwischen Form und Inhalt des Lernens: "Wenn Menschen der Tat aus der Schule hervorgehen sollen, müssen sie sich durch die Tat bilden." (H. Muszynski, S. 21)

- so wie in diesem Fall gilt beim dialogischen Lernkonzept der Grundsatz, daß es nicht um ein Lernen geht, dessen Anwendung in einer späteren, hypothetischen nachschulischen Zukunft in Aussicht gestellt wird, sondern daß der Unterricht sich " mit einer unmittelbar erlebten außerschulischen Realsituation auseinandersetzt mit dem Ziel, sich auf eine klar umrissene Realsituation - hier die Begegnung mit Schülern aus dem Ausland - vorzubereiten... Dadurch tritt der simulativspekulative Charakter von Schule zugunsten eines anderen, lebensbezogenen Lernens zurück." (C. Alix 1989, S. 121-122). Durch diese "Taten", deren Konsequenzen für sie unmittelbar spürbar sind, übernehmen die Schüler die Verantwortung für ihr eigenes Lernen, handeln selbständig.

Abschließend und zusammenfassend könnte man das Dialogische, zunächst auf der Ebene der strukturellen Voraussetzungen, als Ge-

staltungsprinzip von Austauschprozessen zwischen Innerschulischem und Außerschulischem bezeichnen. Dabei liegt allerdings der Schwerpunkt auf dem Gespräch, d.h. auf der Erkundung potentieller Gemeinsamkeiten und möglicher Unterschiede durch Kommunikation.

3. Das Lernarrangement und seine konkreten Realisierungen

3.1. Projektbeispiele Projektabläufe¹

3.1.1. Projekt Beispiel 1: "Feste feiern"

Dieses Projekt wurde im Schuljahr 1984/85 zwischen einem Collège in Südfrankreich und einer Realschule in Berlin durchgeführt.

Beteiligt waren an dieser Zusammenarbeit:

- in Südfrankreich eine Deutschklasse (5ème/meist 13jährige) im Fach Deutsch als 1. Fremdsprache mit 5 Stunden pro Woche, davon 1-2 Stunden für das Projekt;
- in Berlin verschiedene Klassen eine 7. und 9. und maßgebend eine 10. Klasse im Fach Kunst (2 Stunden pro Woche).

Der am Schuljahresbeginn zwischen den Lehrern verabredete Arbeitsplan sah folgende Teilthemen und Termine vor:

<i>Teilthema:</i>	<i>Austauschtermin:</i>
<i>Weihnachten</i>	<i>Mitte Dezember</i>
<i>Fasching</i>	<i>Ende Februar</i>
<i>Ostern/Frühlingsfest</i>	<i>Ende April</i>
<i>Schulfest/Stadtfest/</i>	
<i>Lokalfest</i>	<i>Anfang Juni</i>
<i>Geburtstag/Namenstag</i>	<i>Termin offen</i>

Dieses sehr umfangreiche Programm konnte nur zum Teil realisiert werden. Drei große Sendungen wurden ausgetauscht: Weihnachten, Fasching und Ostern. Wir gehen nur auf Teile der ersten zwei Sendungen ein.

1. Die Projektbeschreibungen sind der Publikation "Zusammenarbeit gemeinsam Lernen" (Alix C., Kodron C., 1988/a, S. 23-33) auszugsweise entnommen.

Die Weihnachtssendung

Die Weihnachtssendung wurde auf der Berliner Seite von der 10. Klasse erstellt. Die Gruppe setzte sich aus 28 mehrheitlich deutschen Schülern zusammen. Sie einigten sich anhand einer Ideensammlung auf Demonstrationsobjekte, denen alle Schüler zustimmen konnten. Daraus entstand ihr (Wunsch)Bild eines noch lebendigen Kulturgutes, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Im Rahmen der sechsstündigen Projektphase zum Thema "Weihnachten bei uns" haben die Schüler der 10. Klasse in Gruppenarbeit folgendes erarbeitet:

- *Lieder und Gedichte auf Karton*
- *Verschiedene Weihnachtsgeschichten*
- *die Weihnachtsgeschichte aus dem Evangelium, in altertümlichen Lettern geschrieben*
- *das "Weihnachtsspiel"*
- *Gebäck in weihnachtlichen Spezialformen*
- *Backrezepte auf Karton und entsprechende Backformen*
- *Adventskalender in unterschiedlichen Ausführungen*
- *Weihnachtsbaumschmuck*
- *Kerzenständer mit selbstgezogenen Weihnachtskerzen*
- *eine Kasette mit selbstgesungenen Nikolaus- und Weihnachtsliedern*
- *Weihnachtstransparente*

In Südfrankreich wurde von der Klasse ein Heft "Bonjour Berlin: Noël hier et aujourd'hui" mit Liedern, Gedichten, Märchen, Rezepten zu Weihnachten und dem Dreikönigsfest in der Provence erstellt. Mit dem benachbarten Lokalsender "Radio Maritima" wurde eine Hörfunksendung mit Liedern und Texten produziert und als Kasette verschickt.

Die Faschingssendungen

Kaum war Weihnachten vorbei, schon war über "Fasching" zu arbeiten; der Arbeitsplan erwies sich als zu dicht.

Allerdings zeigte sich, daß die ersten Erfahrungen mit dieser Art von thematischer Arbeit bei den Schülern viel Phantasie freigesetzt hatte. Als die Lehrerinnen zum Thema "Carnaval" nichts Konkretes vorschlugen, entwickelten die Schüler zahlreiche Ideen, was zu diesem Fest bearbeitet werden könnte. Aus den umfangreichen Ideensammlungen auf beiden Seiten entstanden dann folgende Sendungen:

in Berlin

- 7. u. 9. Klasse
plastische Puppen mit Erklärungen (Karnevalsfiguren aus Pappe, angemalt und mit verschiedenen Kleidern versehen.)

- in der 10. Klasse
*gebastelte thematische Faschingswagen:
(Liebesgeschichte zwischen Ost- und West-Berlin / Freikauf / Rauchen und Alkohol / Hunger in der Dritten Welt und Butterberg / Waldsterben / Pershing und SS 20: die bedrohte schlafende Welt.*

in Südfrankreich

- *classe de 5e (7. Kl.)*
- Masken aus Papier und Gips
- Textbuch "Carnaval"
- Toncassette/Sendung "Carnaval" bei Radio Maritima
- Bilder von kostümierten Kindern

3.1.2. Projektbeispiel 2: Material- und Schüleraustausch zum Thema "Schule"

Dieses Projekt fand zwischen einem Collège im Elsaß und einer Integrierten Gesamtschule in Hessen im Schuljahr 83/84 statt.

Die Fremdsprachen (Deutsch/Französisch) bildeten die Arbeitsbasis (Symmetrie in der Fächerbeteiligung). Die institutionelle Ansiedlung war aber verschieden (siehe 2.1.)

Im Elsaß nahmen zwei Deutsch-Klassen teil (3e, also 10. Klasse), eine Klasse mit Deutsch als 2.Fremdsprache und eine mit Deutsch als 1.Fremdsprache "verstärkt", d.h. mit zwei zusätzlichen Stunden pro Woche.

In der hessischen Integrierten Gesamtschule war ein Wahlpflichtkurs für die 9.Jahrgangsstufe "Kontaktaufnahme mit französischen Schülern" speziell für den Materialaustausch eingerichtet worden, der aber auch für die Fremdsprache "Französisch" qualifizieren mußte.

Vorstellung und Materialaustausch

Den Materialaustauschprozeß soll das folgende Ablaufschema verdeutlichen.

Integrierte Gesamtschule

Collège

Vorstellung: Jeweils eine Vorstellung der Schülerinnen und Schüler per Video

Thematische Arbeit zum Thema: "Unsere Schule/Eure Schule"

- *Lehrer-Schülerkonflikte comic strip*
- *Schule in Nieder-Roden gestern und heute Fotoalbum*
- *Was ist eine Gesamtschule? Vorstellungsspiel über die Gesamtschule*
- *Wie sieht der Schulalltag aus? Comics mit Stundenplan und Klassensituationen*
- *Wie sieht unsere Schule aus? Videofilm.*

- *Lehrer-Schüler-Verhältnis Unterrichtsstunde, ein satirischer Videofilm über eine Deutschstunde*
- *Freizeitproblem und Schule Fotoroman: Der Musik zuliebe/ Pour l'amour de la musique*
- *Schüleralltag: Ton-Dia-Schau über den Tag eines Schülers*

Schülerbegegnungen, Schüleraustausch

Im Rahmen dieser Austauschwoche im März an der französischen Partnerschule entstand:

- ein Tagebuch, das die deutschen Schüler führten
- ein Videofilm über das Collège aus der Sicht der deutschen Schüler.

Leider war es aufgrund der aus deutscher Sicht vergleichsweise starren Organisation des Unterrichts an der französischen Schule nicht möglich, zusammen mit der französischen Partnergruppe zu arbeiten (mit Ausnahme des Deutschunterrichts).

Es sollte aber, so hatten es die Lehrer besprochen, weiter am Thema gearbeitet werden. Da dies nicht in gemischten Gruppen möglich war, hatten sie sich darauf geeinigt, daß die deutschen Schüler in der Zeit, in der ihre Austauschpartner regulären Unterricht hatten, einen Videofilm über das Collège, drehen sollten. So entstand ein sehr interessanter Dokumentarfilm, in den die Schüler die ihnen wichtigen Aspekte aufnahmen, ohne daß er diese französische Schule umfassend darstellte. (Vgl. 4.4.1. Beispiel XI)

Während der Begegnung wurden auch alle bis dahin entstandenen Materialien im Collège ausgestellt bzw. vorgeführt. Alle Klassen der Schule mit Deutschunterricht besichtigten diese Ausstellung, ebenso die Eltern, die einer Einladung gefolgt waren. Ihnen wurden auch die Videofilme vorgeführt, beides mit positiver Resonanz.

Im Juni waren die französischen Schüler während der Projektwoche in der hessischen Partnerschule. Ihnen wurde ein Arbeitsraum zur Verfügung gestellt. Er erleichterte den Bezug zur gemeinsamen Arbeit und die Identifikation, da er mit Materialien dekoriert werden konnte. Das Tagebuch wurde weiter geführt. Die französischen Schüler machten nun ihrerseits einen Film über die Gesamtschule (vgl. 4.4.2. Beispiel XII). An drei Halbtagen war eine Arbeit in binationalen Gruppen möglich. Es entstand:

- *eine Schulordnung,*
- *ein Tonschnitt über den ungewöhnlichen Tagesablauf eines Schülers,*
- *ein satirischer Videofilm über das unterschiedliche deutsch-französische Schülerverhalten in einer Unterrichtsstunde.*

Besonders bei der Bearbeitung der idealen Schulordnung zeigte sich

- dies gilt nicht immer -, daß der interkulturelle Aushandlungsprozess weit interessanter war, als das dürftige Material, die Schulordnung. Der Widerstreit zwischen utopischer, freier Idealvorstellung, realpolitischen Verbesserungsvorschlägen und eher blödelnden Vorschlägen, war oft sehr aufschlußreich.

3.2. Die zugrundeliegenden Organisationsprinzipien

Wie aus dem konkreten Verlauf der oben beschriebenen Kooperationsprojekte entnommen werden kann, beruht die Interaktion zwischen den Gruppen auf einigen leicht überschaubaren Vereinbarungen:

- beide Gruppen einigen sich auf ein Thema;
- sie tauschen be- und erarbeitete Materialien aus;
- sie halten sich dabei an verabredete Termine;
- sie bearbeiten die Fremdmaterialien und geben der Autorengruppe, wenn möglich und in welcher Form auch immer, eine Rückmeldung;

Diese Vereinbarungen erfüllen mehrere Funktionen. Sie sollen

- 1) einen bestimmten Arbeitsrahmen von vorneherein definieren und sind dadurch mit einer Art "Vertrag" zu vergleichen;
- 2) Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit im Umgang miteinander garantieren;
- 3) "Spielregeln" für einen inhaltlich nicht planbaren Ablauf sein.

Auf die Annahmen, die diesem formalen Schema zugrundeliegen, seine theoretische Verwandtschaft zu anderen Konzepten und seine pädagogische Begründung im Rahmen der von uns anvisierten didaktischen Konzeption möchte ich jetzt näher eingehen.

3.2.1. Die Dreieckskonstruktion

Beurteilt man das Lernarrangement nach dem Gesichtspunkt der an der Interaktion beteiligten Faktoren, so ergibt sich ein Dreieck: zwei

Gruppen, jeweils aus unterschiedlich vielen Schülern bestehend, und ein Thema.

Das Thema ist gleichzeitig der Rahmen, innerhalb dessen sich die Zusammenarbeit zwischen den Gruppen abspielt, der Anlaß für einen sehr komplexen Vorgang, den man mit dem Begriff "Begegnung" im weitesten Sinne umschreiben könnte und das Medium dieser Begegnung selbst, das sich durch den fortschreitenden Prozeß ständig verändert und die materialisierte Form desselben darstellt.

Durch Wesen und Funktion unterscheidet sich also der Pol "Thema" grundsätzlich von den zwei anderen, die formal zumindest sehr ähnlich sind. Er ist sowohl Weg als auch Umweg und teilt mit der Sprache diese besondere Eigenschaft, daß er Kommunikation überhaupt erlaubt, sie jedoch durch Eigengesetzlichkeit auch entscheidend prägt.

Durch seine Vermittlerfunktion bildet das Thema den notwendigen Bezugspunkt der Einzelnen und der Gruppen bei der Beschäftigung mit sich und den anderen. Infolgedessen besitzt es keine in sich bzw. für sich bestehende Existenz, unabhängig davon, wie jedes Subjekt sich damit beschäftigt und auseinandersetzt. Insofern sind alle drei Elemente voneinander abhängig. Andererseits ist es von größter Bedeutung, daß keins davon zuungunsten der anderen dominant wird: weder soll sich die eine oder andere Gruppe in welcher Form auch immer auf Kosten der anderen profilieren und ihren Standpunkt, ihre Realisierungen, ihre Erfahrungen, ihr Wertesystem, usw. zum absoluten Maßstab erheben, noch soll das Thema bzw. das Medium sich gegenüber den Akteuren verselbständigen, indem nur noch sachinterne Kriterien gelten, wie z.B. die technische Qualität eines Produkts.

In diesen Grundannahmen, die die systemhafte Grundlage der Dreieckskonstruktion darstellen, stimmt der dialogische Lernansatz mit den von R. Cohn formulierten Grundprinzipien einer "Themenzentrierten Interaktion", kurz "TZI" genannt, überein. Das "System der themenzentrierten Interaktion in Gruppen" formuliert sie folgendermaßen: "Es begünstigt einen Prozeß dynamischer Balance zwischen inneren Strebungen und äußeren Begebenheiten. Sie [die TZI] postuliert eine Arbeitshypothese: Ich und Du sind gleich wichtig, und die

Welt, in der und durch die wir leben, hat die gleiche Wichtigkeit. Ich und Du müssen uns einander und der Welt zuwenden, um uns zu erhalten und zu fördern. Die Welt begegnet uns nie als Ganzes. Der jeweilig winzige Ausschnitt des wahrnehmbaren oder einfühlbaren oder denkbaren Universums, auf den Ich und Du unsere Aufmerksamkeit wenden, ist unser gemeinsamer Fokus, unser "Thema" - in der strukturellen Formel der TZI das "Es". Wenn Ich und Du uns auf ein Es beziehen, entsteht ein "Wir"... Es ist die Aufgabe jeder interaktionellen Gruppe ihre eigene Gemeinschaft (Wir), die einzelne Person (Ich) und ihr Thema (Es) gleich wichtig zu nehmen und innerhalb der gegebenen und veränderbaren Bedingungen die optimale Balance aller Wichtigkeiten herzustellen. Die Bedeutung dieser einfachen fast banal aussehenden abstrakten Formel für das Erziehungs- und Organisationswesen ist von unabsehbarer Auswirkung. Ihre Anwendung durchbricht das Rivalitätsprinzip und führt zum lebendigen Lernen im Kooperationsmodell individualisierter Gemeinschaft in der Schule". (R. Cohn, S. 501)

Auch wenn sich die Arbeitshypothesen der TZI auf einzelne Gruppen und ihre Funktionsweise beziehen, lassen sie sich jedoch ohne Mühe auf den von uns behandelten Bereich übertragen. Der Spezifizierung dieser allgemeinen Annahmen steht kein prinzipieller Einwand im Wege. Im Gegenteil: wendet man solche sehr allgemeinen Begriffe wie "Welt", "Gemeinschaft", "innere Strebungen" auf den Kontext zweier miteinander kooperierender Lerngruppen an, so läßt sich das Grundschema und die damit ermöglichte Dynamik in der interaktionellen Lernsituation anstandslos neuinterpretieren. "Ich" und "Du" können sowohl sehr allgemeine Kategorien als auch konkrete, themengebundene Realisierungen der Subjekthaftigkeit darstellen. Ebenso kann das "Es" auf die kulturelle Zugehörigkeit von Schülern allgemein und speziell auf ein Thema bezogen werden. Letzteres wird von R. Cohn insofern nahegelegt, als sie bei "Thema" von "Fokus", von "Ausschnitt des Universums" spricht. Es fragt sich sogar, ob die Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden, die Irritation und Verunsicherung, die mit interkultureller Erfahrung verbunden sein kann, nicht besonders geeignet ist, um R. Cohns Thesen auf die Probe

zu stellen. Wenn die Erfahrung mit Andersartigkeit auf ein "kleines Thema" beschränkt wird, wird sie überschaubar. Dadurch, daß der Rahmen und die Regeln der Interaktion festgelegt sind, wird die axiomatisch postulierte "Zusammengehörigkeit zu einem gemeinsamen Universum" konkret erfahrbar und beispielhaft bearbeitbar. Allerdings sicherlich nicht ohne Spannung! Ein Modell, bei dem konkrete Individuen ihre prinzipielle Gemeinschaft erleben, indem sie ihre wahren Unterschiede und Individualitäten aushalten lernen.

3.2.2. Die Vereinbarungen

Das Verhältnis der drei Komponenten des Dreiecks zueinander unterliegt einer begrenzten Reihe von Prinzipien, die die Funktion von "Spielregeln" übernehmen und folgendes gewährleisten sollen:

- das Abstecken eines definierten Handlungsrahmens für jede Gruppe;
- das Sich aufeinander Beziehen beider Gruppen bei dem, was sie machen;
- die Entstehung endlos vieler kommunikativer, in Form und Inhalt unterschiedlichen, jeweils neuen Kombinationen;
- die Garantie und der Anspruch auf Gegenseitigkeit in Umgang mit der Situation und miteinander.

Mit der Formulierung solcher Regeln entsteht das, was Elias eine Figuration nennt, die er folgendermaßen charakterisiert: "Man erkennt den Charakter einer Figuration als eines Spielgefüges, in dem es möglicherweise eine Hierarchie von mehreren "Ich" und "Er"-Beziehungen oder "Wir" und "Sie"-Beziehungen geben kann, wenn man an ein Fußballspiel denkt." (N. Elias 1970, S. 142) Ähnlich also wie bei einem Fußballspiel wollen wir hier in bezug auf die durch das Lernarrangement entstandene Bezogenheit von Figuration sprechen, die die räumlich getrennten Schülergruppen miteinander bilden. Elias führt dann weiter aus: "Hier [beim Fußballspiel] wird es besonders deutlich, daß zwei interdependente gegnerische Gruppen, die einan-

der in einer "Wir" und "Sie"-Beziehung gegenüberstehen, eine einzige Figuration miteinander bilden. Die fließende Gruppierung der Spieler der einen Seite ist nur verständlich im Zusammenhang mit der fließenden Gruppierung der Spieler der anderen Seite. Um das Spiel zu verstehen und Freude daran zu haben müssen die Zuschauer in der Lage sein, den wechselnden Positionen der Spieler beider Seiten in ihrer Bezogenheit aufeinander, also eben der fließenden Figuration, die beide Seiten miteinander bilden, zu folgen. Mit dem Begriff der Figuration lenkt man die Aufmerksamkeit auf die Interdependenzen der Menschen. Die Frage ist, was Menschen eigentlich in Figurationen zusammenbindet." (N. Elias 1970, S. 142) Die Relevanz und die Ergiebigkeit des Eliasschen Begriffs für ein dialogisches Lernkonzept liegt auf der Hand, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

- er ist ein handlungsbezogener Begriff, der das Tun von Individuen und Gruppen und ihre Identität von einem Bezugssystem, einem "Spielgefüge" abhängig macht;
- er ist ein dialektischer Begriff, der sich primär als ein Verhältnis, eine Beziehung definieren läßt: "wer das Spiel [die Korrespondenz zwischen den Schülergruppen] verstehen will, muß den wechselnden Positionen... in ihrer Bezogenheit aufeinander... folgen". Also nicht so sehr die Regeln für sich genommen und/oder ihre Befolgung sondern ihre Folgen für das Verhalten und die Bezogenheit der Akteure sind bedeutsam;
- er betont das gegenseitige Abhängigkeitsverhältnis, die "Interdependenz" von Menschen untereinander und fragt nach der Art dieser Bindung, nicht als bewußte Entscheidung, die sich in der nun entstandenen Abhängigkeit kontrollieren läßt, sondern als dynamisch agierendes Prinzip, das seiner Eigengesetzlichkeit unterliegt.

Selbst wenn davon ausgegangen werden kann, daß Elias ursprünglich den Figurationsbegriff nicht auf pädagogische Aufgaben bezieht, ist jedoch die Frage meiner Ansicht nach berechtigt, inwiefern seine Überlegungen für uns paradigmatischen Charakter haben könnten. In der Schaffung dialogischer Lernarrangements scheint es mir nämlich möglich, figuratives Denken und Handeln in seinem Sinne zu fordern

bzw. zu fördern. Die von ihm an anderer Stelle geforderte Distanzierung zu gesellschaftlichen Phänomenen, in denen Menschen "engagiert" sind¹, setzt meiner Erachtens einen Erziehungsprozeß voraus, bei dem Interdependenzen durch solche zwischenschulischen Arrangements z.B. erfahrbar bzw. bearbeitbar werden.

Dialogisches Lernen kann im Sinne von "Engagement und Distanzierung" interpretiert werden, d.h. als Versuch, das Abhängigkeitsverhältnis von Individuen und Gruppen untereinander als System von Interdependenzen in konkreten Situationen und Figurationen zu erzeugen, um es so dem Bewußtsein und der Bearbeitung zugänglich zu machen.

3.2.3. Der Perspektivenwechsel

Als drittes organisatorisches Prinzip des Lernarrangements ist nun der Wechsel der Perspektiven in der chronologischen Abfolge der verschiedenen Phasen zu nennen.

Wie aus den anfangs dieses Kapitels skizzierten Vereinbarungen einerseits, und der Beschreibung einzelner konkreter Projektabläufe andererseits hervorgeht, unterliegt die Zusammenarbeit beider Gruppen einer gewissen Progression, die sich wie folgt schildern läßt:

- erste Phase: jede Gruppe beschäftigt sich mit sich selbst in der Perspektive eines Austauschs mit der Partnergruppe;
- zweite Phase: der erste Austausch der Eigenmaterialien findet statt. Jede Gruppe ist nun aufgefordert, sich mit den ihr zugesandten Fremdmaterialien auseinanderzusetzen und sie nach eigenen Kriterien und Interessen zu behandeln, zu bearbeiten bzw. zu interpretieren, sofern keine besonderen Hinweise der Autorengruppe vorliegen;

1. N. Elias "Engagement und Distanzierung", vgl. hierzu S. 9-16

- dritte Phase: es kann anlässlich einer Zusammenkunft beider Gruppen oder durch eine entsprechend formulierte Aufgabe zu einer Gegenüberstellung und/oder einer Synthese der Perspektiven kommen;

- vierte Phase: Schüler äußern sich auf die Darstellung ihrer Wirklichkeit durch ihre Partner reaktiv (siehe hierzu Kap. 4.5. z.B.).

Diese Phase ist eher eine begleitende Dimension und weniger eine abschließende oder zeitlich festlegbare Phase.

Die erste möchte ich als selbsbezogene, prospektive und projektive, die zweite als fremdbezogene, konfrontative und komparative, die dritte als synthetische und die vierte als reaktive und/oder korrektive Phase bezeichnen.

Dieser Phasenwechsel, der Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung aufeinander folgen läßt und beide Perspektiven dann im Rahmen einer kooperativ formulierten Aufgabe verbindet, entspricht der Absicht, das "Eigene als Fremdes" dank einer entsprechenden situativen Vorgabe erlebbar und erfahrbar zu machen. In einem entsprechend betitelten Aufsatz berichtet D. Krusche über seine Erfahrungen als Deutschlehrer im Ausland und kommt zu folgenden Feststellungen: "Deutsch als Fremdsprache, was ist das eigentlich? Ist es nicht einfach Deutsch? Also: eigene Sprache für jeden Deutschen, fremde Sprache für jeden Nicht-Deutschen und damit ein Lerngegenstand wie jeder andere? Oder liegt das Besondere an dieser Formel... gar nicht in den Begriffen "eigen" und "fremd", sondern in deren Kopplung durch das Wörtchen "als", genauer in deren Verschränkung? (D. Krusche, S. 27). Damit unterstreicht Krusche, daß das Fremde keine gegenstandsinterne, keine sachimmanente Eigenschaft, hier der deutschen Sprache z.B., sondern vor allem eine Frage der Perspektive, des Standpunktes, der Betrachtungsweise ist, wie man sich also zu dem Gegenstand verhält. Seine eigene Sprache wird ihm fremd [gemacht] durch die Art, wie andere, Nicht-Deutsche, sie sehen. Er schreibt weiter: "Als ich deutsch im Ausland zum ersten Mal lehrte, lernte ich meine eigene Sprache neu. Ich lernte sie in ihrer Fremdheit für meine Schüler. Ich lernte in bezug auf das betroffene

Ausland etwas kennen, was ich das Fremdheitsprofil meiner eigenen Sprache nennen möchte." (D. Krusche, S. 27)

Indem Schüler durch ein entsprechendes Szenario in die Lage versetzt werden, ihre eigene Sprache und Kultur Angehörigen einer fremden Gesellschaft zu vermitteln, entsteht ein "Fremdheitsprofil". Das Fremde ergibt sich aus dem Perspektivenwechsel, der durch die Rezeption der eigenen Materialien erfolgt. Dieses Verhältnis zu sich selbst und zur eigenen Wirklichkeit bedarf der katalysatorischen Anwesenheit eines wirklichen oder imaginären Anderen. Krusche führt aus: "Ich weiß, daß das Fremdheitsprofil meiner Sprache wechselt, je nach der Fremdkultur, auf die es trifft, vor der es sich abhebt. Ich selbst sehe das Profil nicht direkt, sondern gleichsam als Reflex in den Augen meiner Schüler. Wahrhaftig eine verwirrende Erfahrung!" (D. Krusche, S. 27). Das Fremde materialisiert sich in der konkreten Interaktion von Personen, wird überhaupt erst dadurch erfahrbar. "Fremdheitsprofil ist keine reale sondern eine virtuelle Struktur, die sich beim Unterricht der eigenen Sprache als fremder ergibt. Sie ist eine didaktische Annahme: die Stelle, an der sich das Interesse des Lehrenden und das des Lernenden am Fremden und am Eigenen treffen." (D. Krusche, S. 32)

Damit wären wir wieder bei der Funktion des vorgeschlagenen Schemas angelangt, das auf Perspektivänderung bzw. Mehrperspektivität und Entstehung von Fremdheitsprofilen abzielt. Auf gar keinen Fall geht es um die Normierung von Fremdheits- und Eigenheitsinhalten und ebenso wenig um die "Modellierung des Fremdheitsprofils, die ohnehin weder eine systematische Grammatik noch ein Lehrbuch leisten könnten..." (D. Krusche, S. 33), sondern um das Anbieten von Erfahrungsmöglichkeiten, die in Form und Inhalt nur von konkreten Subjekten - Schüler und Lehrer - mit anderen entwickelt und bestimmt werden können. Der durch Vereinbarungen inszenierte Sichtwechsel ist eben eine "virtuelle Struktur" und keine Pflichtübung.

4. Die Lernprozesse: Interpretation ausgewählter Projektsequenzen.

4.1. Sich vorstellen

Jede Kooperation fängt damit an, daß beide Gruppen sich untereinander kennenlernen. Dies bedeutet, daß jede Gruppe Formen der individuellen und kollektiven Vorstellung auswählt bzw. entwickelt.

Im Folgenden sollen Beispiele vorgestellt werden, die Aufschluß darüber geben, wie die Schüler an diese Aufgabe herangehen, und abschließend soll deren paradigmatischer Charakter theoretisch diskutiert werden.

4.1.1. Beispiel I Vorstellungsfilm aus Hochfelden: Ich und Hintergrund

Die französischen Schüler aus Hochfelden beschließen, sich individuell an einem von ihnen ausgewählten, für ihre Person relevanten Ort filmen zu lassen, damit ihre Partnerschüler sich unter ihnen "etwas Konkretes" vorstellen können.

- A., eine fünfzehnjährige Schülerin steigt aus dem Schulbus bei einsetzender Abenddämmerung, geht die Dorfstraße entlang, macht vor ihrem Haus halt, nimmt das ihr von einer unsichtbaren Hand angebotene Mikrophon an und stellt sich vor: "Ich bin A., 15 Jahre alt, habe zwei Geschwister und wohne hier in L., einem kleinen Dorf mit 250 Einwohnern, wo vor allen Dingen Mais angebaut wird."

- S., eine gleichaltrige Schülerin fährt mit ihrem Fahrrad eine Steigung hoch, hält an, ergreift das Mikrophon und stellt sich vor.

- D., ein Schüler hat eine Anhöhe als Aussichtspunkt ausgesucht, um seinen Wohnort nebst näherer Umgebung besser zeigen zu können. Leider macht ihm der an diesem Tag etwas dichte Nebel einen Strich durch die Rechnung! Trotzdem bleibt D. bei seinem Vorhaben und

läßt sich von den klimatisch ungünstigen Bedingungen keineswegs aus der Fassung bringen!

- J. und B., Zwillingsschwestern lassen sich in einem Reitklub aufnehmen. Nachdem sie die Spannung und die Irritation der Partnerschüler dadurch verstärkt haben, daß sie sich mit einem einzigen Namen und gleichlautenden Daten zu erkennen gegeben haben, liefern sie jedoch die Erklärung für so viele Ähnlichkeiten: sie sind eben Zwillinge, allerdings keine eineiigen, bei denen man es sofort gemerkt hätte. Die gesamte Szene findet inmitten von Pferden und Poneys in passender Reiterkleidung statt.

Vergleicht man nun solche Vorstellungen mit denen, die in Lehrbüchern und/oder bei Briefpartnerschaften üblich sind, so fallen einem wichtige Unterscheidungsmerkmale auf:

- die Bedeutung des Gezeigten in Verbindung mit dem Gesagten. An sich weichen die Daten zur Person in ihrem Wortlaut kaum oder gar nicht von dem ab, was sonstwo anzutreffen ist. Dennoch hat auch der banalste Vorstellungstext eine gänzlich andere Wirkung, sobald die Person und ein Ausschnitt aus ihrem Leben, so winzig und so partiell es auch sein mag, im Bild live auftritt. Das Gefühl der realen Existenz dieses Menschen stellt sich beim angesprochenen Adressaten sofort ein;

- die Einbeziehung des Adressaten. Auch wenn dies eine Aufnahme ist, die erst später von Zuschauern zur Kenntnis genommen werden kann, ist jedoch der Ansprechcharakter nicht zu übersehen: die Schüler schauen nicht nur in die Kamera, sondern sprechen bewußt mit ihrem Partner, reden ihn an. Jede Vorstellung enthält im Keim ein Gespräch mit dem Anderen, das zwar nicht gleich stattfinden kann, jedoch durch Antworten, Rückfragen, Irritationen in Gang gesetzt wird;

- die Dimension des Spiels mit Sich und dem Anderen. Ob Identität selbst mit im Spiel ist, so wie bei den Zwillingen oder ob etwas Unvorhergesehenes eintritt, und das "brave" Muster der Vorstellung aus der Bahn gerät - ein krankgewordener Schüler kann am Drehtermin nicht dabei sein z.B. und die Szene muß nachgedreht werden - ,

immer wieder lockt das Spiel: der inzwischen wieder gesund gewordene L. absolviert seine Vorstellung, indem er sich, da im Reitklub nicht mehr gefilmt werden konnte, von einem Mitschüler Huckepack tragen läßt und sich als Poneyfan ausgibt!

Die einzelnen Beispiele machen deutlich, daß diese von den Schülern dialogisch angelegten Vorstellungsszenen es ihnen erlauben, sich bzw. ihr Ich in Szene zu setzen. Die Selbstbeschreibung beschränkt sich nicht auf eine Ansammlung von Daten, die in einer mehr oder minder kontextneutralen und affektfreien Form an den Mann gebracht werden sollen. Vielmehr ist es als Versuch zu werten, etwas über sich auszusagen, indem situative Momente, referentielle Elemente aktiviert und als Anteile der Person in die Beschreibung aufgenommen werden. Die eigene Person wird nicht durch eine fremde Instanz bekannt gemacht. Im Gegenteil: sie setzt sich selbst in Szene, wird lebendig, präsent. Der Hintergrund bzw. das Bühnenbild aber auch die Körperhaltung, das Spiel mit dem Adressaten sind Momente einer Szenerie, tastende Versuche, eine Beziehung zwischen dem Ich und seiner Umwelt einerseits, dem Ich und dem qua Medium angesprochenen, fiktiv antizipierten Du herzustellen.

Daß ein solches Sich-dem-Blick-und-dem-Urteil-eines-Anderen-Exponieren nicht ohne Ambivalenz und ohne Angst denkbar ist, soll anhand des nächsten Beispiels erkennbar werden.

4.1.2. Beispiel II Vorstellungsfilm aus der IGS Nieder-Roden

In dem Vorstellungsfilm der Gesamtschüler verhält sich J. auffällig anders als seine Klassenkameraden. Er entzieht sich ständig der ihn verfolgenden Kamera. Während alle anderen sich der gestellten Vorstellungsaufgabe bereitwillig unterziehen, flieht er, versteckt sich, nutzt jede Möglichkeit aus, der Situation zu entkommen. Seine Flucht dient aber andererseits als roter Faden und als Kontrastmoment den ganzen Film hindurch, bis zum Schluß, als seine Klassenkameraden,

seiner Renitenz überdrüssig, ihn fangen und vor der Kamera festhalten. Ergeben stellt er sich endlich vor!

Warum kommt ein Schüler auf die Idee, seine Vorstellung als Flucht vor der Kamera zu inszenieren? Im Film wird dieses Moment zwar als dramatisches Element eingesetzt, um Neugier und Spannung bei den Rezipienten zu wecken. Dennoch steckt, so meine ich, hinter dieser gespielten Flucht wesentlich mehr als nur ein Trick. Es geht nämlich um das mögliche Umschlagen der gebotenen Chance der Selbstdarstellung, die in dem dialogischen Arrangement angelegt ist, ins Negative, in Angst. Kann und soll man J.'s Fluchtverhalten nicht als lauter Fragen interpretieren, die er sich und anderen stellt, wie etwa:

- Soll ich mich zeigen?
- Kann ich mich zeigen?
- Wem zeige ich mich überhaupt?
- Wieviel kann ich ohne allzu großes Risiko von mir preisgeben?
- Soll ich mich nicht lieber entziehen, um mich durch Nicht-Anpassung besonders deutlich ins Bewußtsein zu bringen?
- usw.

Auf diese grundlegenden Fragen, die J. stellvertretend für alle am Projekt beteiligten Schüler durch seine Darstellung thematisiert, möchte ich jetzt im Einzelnen eingehen, insofern sie in der Tat den Kern eines Konzepts persongebundenen Lernens tangieren.

J.'s Darstellung weist auf das Risiko hin, das mit der Einbeziehung der eigenen Person, mit der Ent-anonymisierung des Schülers verbunden ist. Um dieses Risiko deutlich zu machen verwandelt er die Vorstellungsszene in ein Versteckspiel. Damit skizziert J. den einen Pol eines breiten Spektrums von Ich-Inszenierungen dessen anderes Ende unpersönliche, risikoarme Auftritte sind. Darin äußert sich ein Minimum an Bereitschaft, aber auch Scheu, sich zu exponieren. Diese zwei extrem voneinander abweichenden Formen dürfen nicht als widersprüchlich gesehen werden. Vielmehr sind es Etappen eines Prozesses, bei dem jeder Schüler je nach Alter, Persönlichkeit, Inter-

esse experimentell am Selbstbild "herumbastelt" und tastende Versuche unternimmt, es zu korrigieren, zu erweitern, zu verbessern. Entanonymisierung ist also in dem Fall nicht mit dem Zwang gleichzusetzen, sich von nun an exhibitionistisch und/oder narzistisch zu verhalten, seine Identität und ihre Entfaltung ohne Rücksicht auf Verluste zum absoluten Maßstab pädagogischen Erfolgs zu erheben. In seiner kritischen Auseinandersetzung mit "Identität und Erziehung", bezogen auf die Frage: "Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?" führt F. Schweitzer diese Gefahr oder zumindest dieses Risiko auf die Tatsache zurück, daß "Identität" zum Leitbegriff pädagogischer Theoriebildung wurde, und daß sich dabei die Tendenz abzeichnete, "Erziehung und Identitätsbildung miteinander gleichzusetzen. Von der Pädagogik wurde allerdings kein eigener Identitätsbegriff entwickelt... Auch in der Pädagogik darf die Konzentration auf "Identität" im Sinne von Ablösung und Individuation nicht zu einer Vernachlässigung von Bindung, Zugehörigkeit und Verantwortung führen." (F. Schweitzer, S. 104)

In einigen der eingangs zitierten Beispiele wurde auch sehr klar erkennbar, wie Bindung und Zugehörigkeit durch die Darstellung des Subjekts in seiner Umgebung und durch fragmentarisch inszenierte lebensweltliche Elemente in Vorstellungen Eingang fand. Auch schon auf der Ebene der ersten Kontaktaufnahme, vor jeder thematischen Zusammenarbeit im engen Sinne, wird den Schülern eine Identitätsarbeit ermöglicht, die sowohl den aus den Nachbarwissenschaften wie Psychanalyse, Soziologie, Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie erarbeiteten Reflexionsdimensionen Rechnung trägt, als auch spezifisch pädagogischen Anforderungen und Zielen Genüge tut. So gesehen stellt der dialogische Lernansatz eine Illustration des "Auftrags [dar], der für die Schule aus dem Identitätsproblem [erwächst], zu einem, wie Hentig es nennt, "Erfahrungsraum" für die Kinder und Jugendlichen zu werden." (F. Schweitzer, S. 111)

Auf die spezifischen Erfahrungen, die im Bereich von Bindung, Verantwortung und Zugehörigkeit zu gewinnen sind, weist F. Schweitzer an anderer Stelle hin: "Sie sind als solche nicht verfügbar, sie können als Themen oder Inhalte nicht angemessen bearbeitet

werden. Damit sie als Erfahrungen zum Tragen kommen, müssen sie die Form personaler Beziehungen und institutioneller Strukturen annehmen, was im Rahmen des üblichen Unterrichts mit seinen vorgegebenen Inhalten und mit seiner festliegenden, von konkreten Personen weitgehend unabhängigen Rollenverteilung kaum erreichbar ist. Über die herkömmliche Form von Unterricht hinaus muß die Schule deshalb Lern- und Arbeitsformen ermöglichen, die für besondere, aus der Lebensgeschichte erwachsende Interessen von Schülern und Lehrern offen sind und die ein persönlich übernommenes Engagement zulassen. Solche Lern- und Arbeitsformen finden sich am ehesten im Bereich praktischen und sozialen Lernens, weil es hier um Tätigkeiten geht, bei denen es auf Personen und deren Engagement entscheidend ankommt." (F. Schweitzer, S. 111)

J.'s Versteckspiel mit der Kamera hat also mit "Erfahrungsraum" und "Engagement" zu tun. Er führt uns durch seine Verweigerung der Aufgabe und des Dialogs das in negativer Form vor, worauf es bei der Vorstellungstätigkeit "entscheidend ankommt": seine "Person", derer Videokameraden nicht habhaft werden können und sein "Engagement". Er will sich nicht auf die Situation einlassen. Dadurch entwickelt er ein Profil seines virtuellen Engagiertseins bei der Vorstellung: da sein, sich etwas einfallen lassen, die Unsicherheit akzeptieren, wie andere ihn wahrnehmen, den Anteil an Aufrichtigkeit, an Wahrheit aber auch an Maskierung, Verfremdung, Zurückhaltung in einem für ihn akzeptablen und aushaltbaren Verhältnis zueinander austarieren.

Das Spielerische dabei steht für den experimentellen Umgang mit Sich und dem Anderen, das Ausprobieren von Mitteilungsformen und Inhalten, die eigene Person betreffend. Mit "Na! Mal sehen, wie die mich finden, wo sie mich hinstecken...!" könnten solche Explorationen überschrieben werden, wie sie in der Kennenlernphase stattfinden. Sollen die formal unterschiedlichen jedoch inhaltlich möglicherweise sehr nah beieinander liegenden Versuche anders verstanden werden, wenn J. einerseits zwanzig Minuten lang vor der Kamera flieht, andererseits aber seine Partnerschüler am Ende ihrer Vorstel-

fragen: "Wer bin ich?" ?

Wie uns die Entwicklungspsychologie lehrt, ist das Explorieren möglicher Identitätsinhalte über die Identifikation mit Gleichaltrigen für Jugendliche von entscheidender Bedeutung. Selbst wenn Schule dafür nicht das ausschließliche Experimentierfeld sein kann und soll, bleibt jedoch zu fragen und zu überlegen, ob sie sich durch einengende strukturelle Vorgaben dieser wachstumsbedingten Identitätssuche rigide entgegenstellen muß. Dialogische Lernarrangements können durch ihren experimentellen und engagierten Charakter ein Raum für solche tastenden Erkundungen von Jugendlichen in der Schule sein.

4.1.3. Beispiel III Selbstgemachte Postkarten: das "zersplitterte" Ich

In einer der von den Schülern entwickelten Vorstellungsform geht es um folgendes Prinzip: jeder Schüler erstellt eine eigene Postkarte, die er an einen Korrespondenten schickt. Die Vorderseite der Karte besteht aus einer Collage, die ihn als Person darstellt, während die Rückseite einen Begleittext und die für den Versand notwendigen Angaben enthält. Einige Beispiele:

- T.'s Selbstportrait setzt sich aus durchgekreuzten "Lords", dem Bild von Michael Groß, einer auf Boris Becker gerichteten Pistole und verschiedenen Zweirädern zusammen;
- J.'s collagierte Selbstdarstellung erscheint als im Raum schwebende Konstellation von Gegenständen: Fernschirmschirm, Coladose, Telefonschnur, usw.;
- S.'s Brief ist in seiner Form selbst Gegenstand von Mitteilung: als Herz aus Papier, dem man die innewohnende, zehrende Leidenschaft an dem angesengten oberen Rand ansehen kann!

Durch diese Form des Sich-bekannt-machens und des Mit-dem-Unbekannten-in-Kontakt-Tretens begegnen wir erneut dem vorhin hervorgehobenen Spielcharakter der Selbstinszenierung, diesmal aber

mit Rückgriff auf medienspezifische Mittel: der epischen Darstellung einer Flucht in der chronologischen Abfolge von Bildern entspricht im statischen, unbeweglichen Bild das Fehlen einer eindeutigen Perspektive. Der Zuschauer weiß zunächst nicht, welchen Standpunkt er diesem Bild gegenüber einnehmen soll. Dem Versteckspiel von J. mit der Kamera bzw. mit dem Zuschauer entspricht jetzt ein Sich-verstecken hinter Gegenständen. Collage als Versteckspiel, als Flucht vor Eindeutigkeit, vor zu leichter Erkennbarkeit? Bei ihrer Verwendung des "Prinzips Collage" unternehmen die Schüler möglicherweise im Ansatz etwas, was dem Vorschlag von K.J. Pazzini entspricht: "In Erwägung zu ziehen, ob nicht die "Collage" eine geeigneterer Vorstellung vom Zielbegriff wünschenswerter pädagogischer Aktivität vermittelt als der gebräuchlichere Begriff der Identität oder Identitätssuche." (K.J. Pazzini, S. 21) Statt einer in sich schlüssigen, abgerundeten Ich-Definition die als Ganzes unwidersprochen zu übernehmen ist, wird ein Selbstbild entworfen, bei dem das Subjekt nur durch sein mögliches Verhältnis zu den in der Collage vorhandenen Attribute gewissermaßen nur indirekt auftritt: ist T. Raucher oder nicht, oder mag er nur keine "Lords"? Was hat die Coladose mit dem Fernsehapparat und dies alles wiederum mit J. zu tun? Müssen sich die Schüler, ob Ersteller oder Leser nicht mit der Collage als "Uneinheitlichkeit mit der möglichen Zusammengehörigkeit von Fragmenten [auseinandersetzen]". (K.J. Pazzini, S. 21)

Historisch gesehen besteht nämlich ein enger Zusammenhang zwischen Identität und Wahrnehmung der Perspektive in der Kunst. Der persönlich individuellen Identität entspricht als bildliche Struktur die "Perspektive als symbolische Form" (Panofsky). "Letztere wird zunehmend seit Beginn unseres Jahrhunderts kritisiert und ersetzt durch die "symbolische Form der Collage", zumindest in der Literatur, der Musik und der bildenden Kunst." (K.J. Pazzini, S. 22) Im Anschluß daran formuliert Pazzini seine These: "Die Pädagogik und selbst die Kunstpädagogik, obwohl sie es besser wissen könnte, hat diesen (Paradigmen) Wechsel verschlafen und basiert ihre Vorstellungen weiterhin auf Identität/Zentralperspektivität als symbolischer Form." (K.J. Pazzini, S. 22) Welche Konsequenzen sich aus der

Übernahme der "Collage" ergibt, schildert Pazzini folgendermaßen: "Ich schlage vor, "Collage" als Ziel pädagogischer Arbeit anstelle von Identität zu setzen, wechsele von einer Kategorie aus der Philosophie, Pädagogik, Sozialisationstheorie zu einer Kategorie aus dem Bereich der Ästhetik, der Kunst über. Die Metapher "Collage" meint damit nicht nur das Objekt der Betrachtung, Momente der äußeren Realität, sondern ebenso das Subjekt, dessen Persönlichkeitsstruktur und den collagierten Charakter der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt." (K.J. Pazzini, S. 22)

Mir scheint diese Verlagerung der pädagogischen Arbeit von dem Grundsatz der Zentralperspektive, die nur den einen Standpunkt kennt, von dem aus alles - einschließlich der eigenen Person - überschaubar und erfaßbar ist, zu der Annahme des "Prinzips Collage" als explorative und kooperative Erkundung von Bedeutungsinhalten von größtem Interesse für ein dialogisches Konzept zu sein.

Außerdem wäre noch anzumerken, daß Pazzinis Vorschlag nicht rein normativer Art ist. Die Übernahme des "Prinzips Collage" ist kein willkürlicher Wechsel von dem Bereich der Philosophie, der Pädagogik und der Sozialisationstheorie zu dem der Kunst, sondern entspricht neuen wissenschaftstheoretischen Überlegungen. Das Prinzip der "Einheitlichkeit" des Universums in der Physik ist spätestens seit der Quantentheorie grundsätzlich in Frage gestellt. Seitdem gilt der Beobachter als Bestandteil des Phänomens selbst. Somit ist die Annahme einer vom Phänomen selbst isolierbaren Perspektive von Grund auf widerlegt. Andererseits hat die Psychoanalyse das Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen Momenten der Persönlichkeit und somit auch der Identität in ihren bahnbrechenden Erkenntnissen deutlich gemacht. Auch Elias' Figurationstheorie widerspricht dem Prinzip eines isolierbaren "Egos", dessen Bezüge zu den gesellschaftlichen Instanzen einzeln für sich betrachtet werden könnten. Dies alles sind wissenschaftliche Erkenntnisbestände, die als Kontrapunkt zu einer collagierenden pädagogischen Arbeit zu verstehen sind und die Grundlage offener und selbst- und fremdbezogener Erkenntnisformen bilden könnten.

nisformen bilden könnten.

Bei der ersten tastenden Phase des Sich Annäherns sind die Pazzinischen Thesen besonders wertvoll dadurch, daß sie die Vielfalt der Selbst- und Fremdwahrnehmung explizit fördern.

4.1.4. Beispiel IV "Das Collège: ein Spionennest?": Vorstellung und erkenntnis- bzw. nachrichtendienstliche Tätigkeit

Zwei dubiose Gestalten beobachten die Schule. Aus ihrer leicht einzuordnenden Kleidung (Hut, Sonnenbrille, Regenmantel) und Aussagen, kann jeder Zuschauer den unverwechselbaren Habitus von Verfassungsschützern erkennen. Ihr Auftrag: eine "äußerst verdächtige Schülergruppe observieren, die Kontakt mit dem Ausland hält!" Die einzelnen Gruppenmitglieder werden mit Foto und Daten erkenntnisdienlich behandelt. Auch ihr für fachmännische Augen durchaus merkwürdiges Verhältnis zueinander erhärtet den Anfangsverdacht der Spionage: ein Zettel mit konspirativem Inhalt wandert unauffällig von Schüler zu Schüler, es wird telefoniert...

Zum Schluß ihrer Recherchen beschließen die eifrigen Staatsschützer das Ergebnis ihrer Ermittlungen in Form einer Videokassette ihren Kollegen in der Bundesrepublik, den Partnerschülern in Nieder-Roden zu schicken, damit sie dort die Kontaktgruppe entsprechend weiter beobachten können.

Soviel in groben Zügen zum Inhalt dieses Vorstellungsfilms aus Hochfelden mit geplanter Fortsetzung in Nieder-Roden.

Diesmal liefern uns die Schüler eine fiktive Variante der Vorstellungssequenz, und zwar keine beliebige, sondern eine, die die Personenbeschreibung selbst als Gegenstand thematisiert. Für sich genommen haben die Daten zur Person, wie in den o.g. Beispielen (vgl. 4.1.1.) keine besonders auffällige Eigenschaft und muten mitunter

Sache brisanter: sie gelten als Grundlage eines Ermittlungsverfahrens in Sachen Spionage!

Ab da können alle üblichen Vorgänge der Projektpartnerschaft uminterpretiert werden, etwa:

- Vorstellung = erkennungsdienstliche Behandlung,
- Projektpartnerschaft = verdächtige, vermutlich mit nachrichtendienstlichen Interessen verbundene Zusammenarbeit von Schülern aus verschiedenen Ländern,
- Materialaustausch = Austausch von Spionagedokumenten, usw.

Durch die Einführung dieses fiktionalen Rahmens ordnen die Schüler das Grundschema des pädagogischen Arrangements neu, so daß jedes Element von nun an als zweideutig bzw. "verdächtig" gedeutet werden kann und soll: die Projektrealität ist nicht mehr eindimensional, sondern kann verschieden ausgelegt werden. Beide Spione sind in der Hauptsache damit beschäftigt, alltägliche Vorgänge - telefonieren, sich unterhalten, einen Zettel übermitteln - als potentiell konspirativ, ja staatsgefährdend zu entlarven, als Chiffre, die es zu entziffern bzw. abzuwehren gilt.

Durch diese Verfremdung wird auch die "fremde Sicht" der man sich durch die Vorstellung ausgesetzt fühlt, sichtbar und greifbar. Faszinierend ist an diesem Film, welche Möglichkeiten sich aus dieser Doppelperspektive bzw. aus der Neuperspektivierung der Vorstellung ergeben, als wollten uns die Schüler damit vermitteln: "Schaut mal! Laßt uns doch zwei Ermittlungsprofis die ganze Chose machen und dann wollen wir mal sehen!". Die kreative Leistung der filmproduzierenden Schüler liegt nicht etwa darin, daß sie komplexere Sprachstrukturen verwenden sondern verschiedene Ebenen der Wirklichkeit nebeneinander bestehen und aufeinander wirken lassen. Dadurch erhält jede Information, jede Beobachtung einen Doppelcharakter. Der Adressat dieses Films, die deutsche Schülergruppe, für die der Film konzipiert wurde, kann ihn nicht passiv aufnehmen, sondern muß sich überlegen, wie er das Verhältnis beider Ebenen zueinander

bestimmen will. Durch die Inszenierung von "Verdacht"-Profis wird die Vorstellung und die damit transportierten Informationen doppeldeutig. Durch das Zusammenbringen von harmlosen Daten und Verfassungsschützern schaffen es die Autoren dieser Sequenz, den Zuschauer in eine aktive Deuterrolle zu verwickeln. Gleichzeitig bringen sie es fertig, sich selbst auf Distanz zu bringen und durch Fremdbeobachtung als "fremd" zu verstehen.

4.1.5. Zusammenfassung

Anhand dieser vier Beispiele läßt sich einiges aussagen, über die Art, wie sich Schüler als Personen kennenlernen können und wollen:

- in Beispiel I wird ein Zusammenhang zwischen Person und Ort/ Umgebung hergestellt. Die Person reduziert sich nicht auf immanente Merkmale. Sie ist Teil einer Umgebung, einer sie einschließenden Umwelt, wie diese sich nun auch im Einzelnen auslegen lassen mag;
- in Beispiel II wird das Risiko des Sichvorstellens thematisiert. Nicht jeder ist bereit sich vor eine Kamera zu stellen und damit auch etwas von sich mitzuteilen, sein Abbild einem Fremden anzuvertrauen;
- in Beispiel III erkennt man die Möglichkeit, sich nicht direkt zu exponieren, sondern durch Gegenstände, Fragmente vertreten zu lassen. Dies hat auch den Vorteil, den Anderen in ein spannendes Ratespiel einzubeziehen;
- in Beispiel IV schließlich wird vorgeführt, wie eine solche Aufgabe von "Profis", im Sinne einer detektivischen Angelegenheit ausgeführt werden kann.

Bei diesem ersten Schritt, zu jemandem Fremden, von dem man räumlich getrennt ist und dessen Reaktionen nicht gleich feststellbar sind, gibt es wohl vielfältige Möglichkeiten. Alle Beispiele deuten jedoch in unterschiedlicher Weise auf folgende Aspekte hin:

- das Spiel(erische) ist ein sehr wichtiges Mittel, um eine bestimmte

Beziehungsebene zum Partner herzustellen, auf der experimentiert werden kann und die Risiken minimiert werden;

- das Prinzip des Umwegs, der Distanzierung, des Sich langsam Herantastens gehört unbedingt dazu;

- der Vorstellungsvorgang, ja das gesamte Projektschema selbst ist keine Angelegenheit, der man sich bedenkenlos ausliefern sollte. Dies zeigen Beispiel II und Beispiel IV, jedes auf seine Art, mit aller Deutlichkeit: a) wer sich des Risikos bewußt ist, überlegt es sich gründlich (Beispiel II), b) Mißbrauch bzw. Mißinterpretationen sind immer möglich (Beispiel IV).

4.2. Das Eigene erkunden und vermitteln: "Ich sagen" und "Du-suchen"

Wie bereits erwähnt wurde, beginnt die thematische Zusammenarbeit damit, daß jede Gruppe das Gemeinsame Thema auf sich selbst bezieht, sich also mit sich selbst beschäftigt, dies jedoch in der Perspektive der Vermittlung an Fremde, außerhalb der eigenen Gesellschaft Lebende tut. (vgl. hierzu 3.2.)

Aus der Fülle der zur Verfügung stehenden Projektmaterialien sollen zwei Beispiele herausgegriffen, dargestellt und untersucht werden, die in unterschiedlicher Weise Selbstthematizierung zum Gegenstand haben. Zum einen geht es um den Videofilm mit dem Titel "Die Deutschstunde" aus der Projektpartnerschaft zwischen dem Collège in Hochfelden und der Integrierten Gesamtschule in Nieder-Roden (vgl. hierzu 3.1.2.), zum anderen um den Sketch "Weihnachten in einer deutschen Familie" aus der Kooperation zwischen einer Berliner Realschule und einem Collège in Martigues bei Marseille. (vgl. hierzu 3.1)

4.2.1. Beispiel V "Die Deutschstunde": ein Film über den eigenen Unterricht

In diesem Film stellen die französischen Schüler den Deutschunterricht für ihre Partner dar, so wie sie ihn in ihrer Vorstellung sehen und erleben. Alle Rollen einschließlich der des Lehrers werden von den Schülern selbst gespielt.

In der Anfangsszene steht der Lehrer mit einem Schild "Deutsch" auf dem Pausenhof und holt seine Schüler ab. Dann betreten sie das Klassenzimmer in etwas unordneter Weise und gehen auf ihre Plätze. Der ganze Vorgang erfolgt bei ohrenbetäubendem Lärm.

Bei den darauffolgenden Nahaufnahmen werden einzelne Schüler beim Auspacken ihrer Sachen gezeigt. Dabei geht es um die Typisierung von Schülerverhalten, von der braven, selbstbeherrschten Musterschülerin, die Bücher, Hefte und Schreibunterlagen wie einen französischen Garten aus dem XVII. vor sich anlegt, bis hin zum chaotischen, lärmenden Flegel, der seine Schultasche wie eine Mülladung auf den Tisch auskippt. An dieser Stelle tritt der Deutschlehrer in Erscheinung, holt im Zeitlupentempo seine Brille hervor und kündigt mit sichtlichem Genuß einen Überraschungstest mit den Worten an: "Nehmt bitte ein Blatt Papier!". Der aufkommende Unmut über diese ungerechte Disziplinierungsmaßnahme weicht jedoch sehr bald der notwendigen Stille und Konzentration. Es folgt dann eine längere Einstellung, bei der Lehrer und Schüler miteinander Katz und Maus spielen:

- die Zeitung, in der der Lehrer angeblich liest, ist nur ein Beobachtungstrick: durch zwei von ihm durchgestochene Spalten beobachtet er unauffällig die Schüler bei ihrer Arbeit;

- eine Schülerin muß auf die Toilette, geht hinaus und hält sich draußen vor den Fenstern auf, damit ihre Mitschüler die Lösungsaufgaben auf den von ihr ausgebreiteten Bändern lesen können;

- vor lauter Zeitung Lesen und Spionieren schläft der Lehrer ein. Die momentane Unaufmerksamkeit nutzen die Schüler aus, um die

vorbereiteten Spickzettel hervorzuholen und schnell noch die richtigen Lösungen einzusetzen. Über die vielfachen Möglichkeiten des Versteckens von Spickzetteln läßt sich der Film genüßlich aus.

Nächste Szene: während der Lehrer die Testblätter einsammelt, machen sich die Schüler Luft. Ein von unbekannter Hand losgeworfenes Papierflugzeug landet unglücklicherweise in der Brille des Lehrers. Diese Frechheit gibt selbstverständlich Anlaß zu der nächsten Disziplinierungsmaßnahme: die Schüler sollen jetzt ihr Buch aufschlagen und eine ganze Seite Übungen in Stillarbeit erledigen. Für den Lehrer ein ausgesprochen günstiger Umstand, denn er kann ja in dieser Zeit die frisch eingesammelten Tests schon mal korrigieren! Währenddessen tauschen die in der ersten Reihe sitzenden Zwillinge unbeobachtet ihre Plätze, so daß der eine auf allen Vieren durch die Gruppe herumkrabbeln kann. Dabei macht er sich Notizen. Wozu? Dann verläßt er das Klassenzimmer und es wird anschließend gezeigt, wie er über den Hof rennt und in einem nicht näher beschriebenen Raum einen Schrank aufmacht. Daraus holt er Süßigkeiten, die er schließlich in die Klasse zurückbringt. Bei der nächsten Einstellung ist zu sehen, wie die Klassenzimmertür sich langsam öffnet und er, seinen Karton voller Süßigkeiten vor sich herschiebend, denselben Weg in umgekehrter Richtung zurückkrabbelt. Wie ein Kellner bedient er die Einzelnen ganz nach Bestellung. Entspannt sitzen die Schüler an ihrer Strafarbeit und mümmeln vor sich hin! Von all dem bekommt der eifrig korrigierende Lehrer nichts mit! Etwas angestrengt legt er seine Brille ab. In diesem Augenblick merken es die Schüler und setzen sich um, so daß bei der anschließenden Rückgabe der Tests die festgefügte Leistungshierarchie der Klasse aus den Fugen gerät: die "Schlechten" werden mit Lob und die "Guten" mit Tadel bedacht. Nichts stimmt mehr!

Endlich bringt die schrille Pausenklingel für alle die Erlösung. Die Schüler stürmen aus dem Klassenzimmer. Allein bleibt der niedergeschlagene Lehrer zurück, der, wie die letzte Aufnahme zeigt, sich mühsam an seinem Tisch hochzieht, jedoch diesen letzten Kraftakt nicht überlebt und tot hinter seinem Schreibtisch niedersinkt!

4.2.2. Beispiel VI "Weihnachten in Berlin"

"Weihnachten in einer deutschen Familie"

Personen: Peter, Susanne, Mutter und Vater.

Vater: "Ich fand die Predigt gut, und Ihr?"

Peter: "War nicht schlecht".

Susanne: "Es ging".

Zuhause angekommen, mußten Susanne und Peter in ihre Zimmer, bis der Vater sie holte. Der Vater klingelte nach etwa einer halben Stunde mit einem kleinen Glöckchen.

Vater: "Ihr könnt kommen, er war da!"

Kinder: "Hurra, hurra der Weihnachtsmann war da!"

Susanne, Peter und die Mutter kommen ins Wohnzimmer.

Der Vater liest das Evangelium vor.

Vater: "Es begab sich aber zu der Zeit, daß ein Gebot vom Kaiser Augustus ausging, daß alle Welt geschätzt würde...".

Als der Vater das Weihnachtsevangelium zu Ende vorgelesen hatte, spielten Susanne und Vater mit Gitarre und Querflöte die Lieder "Oh' du fröhliche", "Stille Nacht, Heilige Nacht", "Alle Jahre wieder", "Oh' Tannenbaum" und "Schneeglöckchen".

Vater: "Fröhliche Weihnachten alle miteinander."

Mutter, Susanne und Peter: "Fröhliche Weihnachten."

Vater: "Jetzt dürft Ihr auspacken."

Mutter: "Du mußt aber auch auspacken."

Die Familie packt aus.

Peter: "Toll. Eine Dampflokomotive für meine Modelleisenbahn!"

Vater: "Na mein Töchterlein, wie gefällt Dir Dein neuer Rock?"

Susanne: "Klasse, Vati!"

Mutter: "Prima meine neue Bluse, was?"

Kinder: "Die hast Du von Vati!"

Mutter: "Danke, Schätzchen."

Vater: "Gern geschehen, Liebes."

Alle Geschenke sind ausgepackt.

Mutter: "Ich mache jetzt das Käse-Fondue."

Kinder: "O.k. wir spielen noch ein bißchen."

Die Kinder spielen weiter.

Mutter macht das Fondue.

Nach einer halben Stunde ist das Essen fertig.

Mutter: "Achtung, das Essen kommt!"

Mutter stellt das Fondue auf den Tisch und legt

Baguette, Teller und Gabeln hin.

Vater: "Nehmt Platz."

Die ganze Familie setzt sich hin und ißt. Nach dem

Essen spielen die Kinder noch bis 11 Uhr und dann geht die Familie

zum Turmblasen. Beim Turmblasen stehen Bläser auf dem Kirchturm und spielen Weihnachtslieder.

Danach gehen Susanne und Peter ins Bett.

Im Bett:

Vater: "Es war ein schönes Weihnachtsfest, oder?"

Kinder: "Ja, das war es."

"Gute Nacht!"

Und sie schliefen gleich ein und träumten vom nächsten Weihnachtsfest.

In dem einen wie in dem anderen Fall stehen die Schüler trotz großer thematischer Unterschiede vor der Frage: "Was heißt "Schule/Weihnachten" bei uns? Was bedeutet das für uns? Was verstehen wir darunter? Was wollen wir mitteilen? Wie wollen wir das tun?"

Der Film über den eigenen Unterricht konzentriert sich auf folgende für die Schüler wesentliche Aspekte:

- Wie spielt sich Unterricht ab?
- Wie lernt man in Frankreich deutsch?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler?
- Wie kann man den Partner amüsieren?

Jedoch begnügt sich der Film nicht damit, den Verlauf einer Unterrichtsstunde brav zu schildern, wie die obige Kurzdarstellung es vermitteln mag. Der tatsächlich vorhandene Wunsch nach Informationsvermittlung ist unlösbar verbunden mit anderen, nicht ausschließlich informativen Ebenen, die weit über das Deskriptiv-faktische hinausgehen und die emotionale Betroffenheit der Schüler betreffen. Um zwei wesentliche dabei zu nennen, sei nur einerseits auf das Verhältnis Lehrer-Schüler, andererseits auf das Verhältnis der Schüler untereinander hingewiesen.

Geht man von rein quantitativen Merkmalen, wie z.B. der Länge der Einstellungen im Film aus, so ist diese sozio-affektive Dimension in der Sequenz absolut dominierend. Wenn man diese Fragestellung wiederum auf die Ausgangsfrage bezieht - was wollen die Schüler von ihrer Schule zeigen? -, läßt sie sich eindeutig beantworten: sie wollen vor allem ein Klima, eine Atmosphäre, ihr Erleben von Schule einfangen und wiedergeben. Nicht von ungefähr haben sie darauf verzichtet, die im Film auftauchenden Szenen von einer distanzierenden Kommentarstimme begleiten bzw. erklären zu lassen. Der Film soll für sich sprechen. Die Adressaten dieser Sequenz, die deutsche Schülergruppe, soll sich hautnah mit der Wirklichkeit und Erlebnisweise ihrer französischen Partner auseinandersetzen, indem sie in ihre Welt eintaucht.

Dazu gehören selbstverständlich starke sinnliche Eindrücke: die Tonspur weist an manchen Stellen aggressiven, durchdringenden Lärm auf, wie z.B. am Anfang, als die Schüler das Klassenzimmer betreten und das ihnen im Weg stehende Schulmobiliar unsanft beiseite schieben. Auf der anderen Seite sind aber auch längere ruhigere Phasen vorhanden, z.B. die Szene, in der mit Genuß illegale, vom Lehrer nicht registrierte Vorgänge - z.B. das Auspacken der Spickzettel - in aller Ausführlichkeit mit der Kamera festgehalten werden.

Auch wenn der Kritik in diesem Film ohne Zweifel viel Platz eingeräumt wird, ist sie nicht als isolierbarer Standpunkt leicht auszumachen. Sie liegt vielmehr in dem spannungsgeladenen Verhältnis zwi

schen verschiedenen Erlebnis- und Darstellungsebenen. Der jeweils eingenommene Standpunkt der Kamera macht das Unterrichtsgeschehen sehr verschieden wahrnehmbar und interpretierbar. Am Anfang jeder Szene steht der Gesichtspunkt des Lehrers und/oder sein Verhalten im Mittelpunkt: entweder steht die Kamera tatsächlich vorne, am Pult, und erfaßt so die Klasse mit seinen Augen, oder der Lehrer steht dort groß im Bild, also diesmal so, wie die Schüler ihn als agierende Person im Blick haben. Diese Dominanz wird aber schnell relativiert, als ginge es darum, diese erste Wirklichkeits- und Beobachtungsebene zu verlassen und sich einer anderen zuzuwenden. Ab dann wandert die Kamera von einem Punkt zum nächsten, wird aufmerksam auf Kleinigkeiten. In der Regel sind diese Szenen auffällig ruhig. Allerdings herrscht unter dieser Normalitätsdecke, dieser Scheinruhe reges (Schüler)Leben, das sich dem strengen Blick des Lehrers völlig entzieht. Obwohl der Ort des Geschehens an sich derselbe bleibt, wird die Perspektive ständig eine andere, die Ebene der Betrachtung, auch im konkret-räumlichen Sinne, gewechselt:

- vor dem Fenster draußen steht das Mädchen und hält der Klasse die Lösungen vor;
 - unter den Tischen wandert der eine Zwilling und sammelt Bestellungen wie im Café ein, verschwindet, kommt wieder, verteilt die Süßigkeiten...
- Alles unter der ruhigen Decke einer normal funktionierenden Klasse!

Als Selbstdarstellung einer Schülergruppe an die Adresse einer anderen bietet diese Sequenz also die Möglichkeit einer mehrschichtigen Interpretation. Unabhängig davon, wie man die inhaltlichen Aussagen der "Deutschstunde" im Einzelnen bewerten mag, wichtig ist, daß sie verschiedene Möglichkeiten aufzeigt, ein- und dasselbe Geschehen zu beobachten und zu interpretieren. Sie thematisiert auf ihre Art Mehrperspektivität. Das große einheitliche Unterrichtsereignis, wie es geplant und gedacht war, zerfällt in eine Fülle von Einzelvorkommnissen, die zwar in einem kausalen Zusammenhang zueinander stehen, dennoch auf verschiedenen Ebenen liegen. Diese Ebenen wiederum sind aber nicht beliebig sondern stellen unter-

schiedliche Wirklichkeiten dar. Von dem, was im Klassenbuch bzw. im Lehrplan am Ende steht, bis hin zu der Frage, wo ein Spickzettel versteckt sein könnte, sind alle Facetten einer komplexen Wirklichkeit vorhanden.

Wie gehen die Berliner Schüler mit derselben Aufgabe um? Zum einen stellen sie weihnachtstypische Produkte her, um daraus eine Sendung für Freunde in Martigues zu machen, zum anderen entwerfen sie einen Sketch, der Heiligabend in einer "typischen deutschen" Familie vermitteln soll. Zu unterstreichen ist noch dabei die Absicht der Schüler: sie wollen ihre Partner nicht nur mit fertigen Produkten konfrontieren, sondern ihnen die Möglichkeit geben, etwas von deutscher Weihnacht nachvollziehen zu können. In zwei verschiedenen Formen:

- die Plätzchen, die sie bekommen, sollen sie anhand der mitgeschickten Backformen und Rezepte selber nachbacken;
- die von den Berliner Schülern verfaßte kleine Szene sollen die französischen Schüler mithilfe der mitgesandten Weihnachtsutensilien in der Provence inszenieren bzw. nachstellen können.

Während über das weihnachtliche Bühnenbild sich ein relativer Konsens schnell erreichen läßt, sieht es in der Frage des familienspezifischen Rituals ganz anders aus. Wie sollen auch dreißig Schüler einen einzigen Sketch produzieren, der allen Erfahrungen entspricht. Für diese zugegebenermaßen schwere Aufgabe entwickeln sie ein andernorts vielfach belegtes Verfahren: sie bilden eine Kommission, die den Auftrag erhält, innerhalb einer Woche einen "typischen" Heiligabend zu erarbeiten. Nach einer Woche wird die Vorlage und die darin enthaltenen Vorschläge der gesamten Klasse unterbreitet und zur Diskussion gestellt. Von der heiß geführten Debatte wissen wir nur, daß alles in Frage gestellt wurde: von den Liedern, die vorkommen sollten, bis hin zu der Zusammenstellung des Essens, über die Frage, welche Besuche außer Haus auch noch stattfinden könnten, usw.

Die relative Banalität des Dialogs als minimaler kultureller Konsens in dieser Gruppe verbirgt komplexe, nicht reduzierbare, konfliktreiche und spannungsgeladene Vielfalt.

Auf den ersten Blick scheinen beide Beispiele weit voneinander zu liegen, sowohl in bezug auf ihre Thematik als auch auf die darin enthaltenen Erkundungs- und Darstellungswege der Selbstthematizierung: die "Deutschstunde" zeugt von einem sehr kritischen Umgang mit der eigenen Welt, während der Weihnachtssketch, zumindest als Mitteilungsprodukt relativ selbstbejahend ist. Wenn wir Prozeß und Produkt in beiden Fällen miteinander vergleichen, fällt folgendes auf: durch die gestellte Aufgabe wurden die Schüler aufgefordert, Eigenes, Vertrautes festzuhalten, genauer zu umreißen und zu vermitteln. Die Distanz zu vertrauten alltäglichen Vorgängen mußte erst entwickelt werden oder entstand in dem Augenblick, in dem es um die Definition des vermeintlichen Gemeinsamen in der Gruppe ging. Dieser Prozeß der Distanzierung, der in beiden Gruppen tatsächlich stattfand, hat jedoch zu sehr verschiedenen Produkten geführt:

- Durch seine satirische Grundlage und seine Mehrperspektivität sind in dem Film über die französische Schule Ansätze eines Versuches vorhanden, mit Eigenem auf Distanz zu gehen. Durch selbstkritisches Profil soll er die Adressaten aus der Reserve locken und sie zur Auseinandersetzung herausfordern.

- Der Sketch über Weihnachten hingegen ist dem ihm vorangegangenen Prozeß als Produkt nicht gerecht geworden. Die Einigung auf einen für alle Berliner Schüler akzeptablen Standardablauf des Heiligabend hat die möglich gewordene Distanz auf der Ebene der Vermittlung wieder zugeschüttet. Wo Differenziertheit, bewußte Vielfalt, Enteignung möglich geworden war, ist schnell wieder Einheitlichkeit, Klarheit, ein harmonisches Bild ins Endprodukt getreten. Keine der beiden Darstellungen vermittelt ein objektives Bild der Wirklichkeit. Beide operieren mit Reduktion. Allerdings wird bei der französischen Herangehensweise durch das Karikieren die Distanz zum Dargestellten für den Rezipienten erfahrbar.

Ausgehend von diesen unmittelbaren Feststellungen lassen sich einige grundlegende Überlegungen anstellen.

Die Selbstthematizierung, die in der Phase dieses Dialogs zwischen den Gruppen angestrebt ist, ist eine Virtualität, kein Muß. Die letztgenannten Beispiele zeigen im Vergleich, wie verschieden dieses Potential genutzt werden kann. Sie beruht auf einer Annahme, die sich am besten so formulieren läßt: "Nichts scheint ein wirkungsvolleres Agens zu sein als eine zweite Person [hier auch als zweites Subjekt zu verstehen. Anm. des Verfassers], um eine Welt für jemanden lebendig zu machen oder nur durch einen Blick, eine Geste, eine Bemerkung, die gewohnte Realität zusammenschrumpfen zu lassen." (R.D. Laing, S. 27) Diese "Person" ist dennoch in der ersten Phase der Selbstthematizierung noch kein real agierendes, geschweige denn reagierendes Subjekt sondern ein potentieller Gesprächspartner. Die Präsenz dieses potentiellen Adressaten hat für den mit sich selbst Beschäftigten eine katalysatorische Funktion und schafft eine neue Dimension und eine neue Qualität in der Selbstbetrachtung.

Wie soll man sich aber auf jemanden einstellen, von dem man nicht weiß, was für ihn gilt, was er kennt und versteht? Hierauf bringt die "Deutschstunde" eine Antwort, die weit über das konkret behandelte Thema hinausführt. Der Film versucht Gewohntes, Bekanntes neu zu sehen. Bewußt oder unbewußt, aber keineswegs zufällig, machen sich die Schüler aus Martigues Sklovskijs Thesen zu eigen: "Wir erleben und sehen das Gewohnte nicht, sondern erkennen es wieder." (Sklovskij nach H. Rumpf 1987, S.183) Sie versuchen Aufmerksamkeit auf unbeachtete oder vereinzelt Momente ihres Alltags zu richten. Daher entsteht der Eindruck konzentrierter Aussage und massiver Kritik an autoritären Lehrformen. Die an manchen Stellen übertrieben wirkende Darstellung bis hin zur Karikatur hat im Grunde genommen mit der Verlangsamung und der Profilgewinnung bestimmter schulischer Alltagsszenen zu tun. Sie versuchen ihre Schule mit anderen Augen zu sehen. "Dinge, die man mehrere Male wahrnimmt, beginnt man durch Wiedererkennen wahrzunehmen: der Gegenstand befindet sich vor uns, wir wissen davon, aber wir sehen

ihn nicht." (Sklovskij nach H. Rumpf 1987, S. 152). Wie Sklovskij meint, gilt es nicht wiederzuerkennen sondern zu sehen. Das Katz- und Maus Spiel zwischen dem bewußt als Sadist hingestellten Deutschlehrer und seinen Schülern wird nicht nur in allen Facetten gezeigt, sondern verlangsamt, vergrößert, intensiviert. Das, was uns präsentiert wird, ist kein lernzielgerichteter Unterricht im engen pädagogischen Sinn, eher eine Art Kampfritual, dessen geheime Regeln für vertrauenswürdige Fremde offengelegt werden.

Der für Fremde ausgearbeiteten Darstellung eigenkultureller Inhalte liegt kein Muster zugrunde, das auf zielgerichtetes, ökonomisches, schnell erledigendes und gleichzeitig allumfassendes Erklären gewisser Sachverhalte ausgerichtet ist. Schüler haben offensichtlich nicht die Absicht, den ganzen Unterricht, geschweige denn das ganze Schulleben zu beschreiben. Ein anderes Muster, besser gesagt ein anderes Paradigma läßt sich aus Prozessen und Produkten herausarbeiten, auch wenn es sich nicht direkt aus der Vermittlungs"theorie" der Schüler sondern aus der ihr vorausgehenden "Praxis" der Selbstthematisierung entnehmen läßt. Dieses Paradigma möchte ich in Anlehnung an Ginzbourg ein Indizienparadigma nennen. In einem mit dem Titel "Spurensicherung. Der Jäger entziffert die Fährte, Sherlock Holmes nimmt die Lupe, Freud liest Morelli. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst" überschriebenen Aufsatz vertritt er folgende These: "Gegen Ende des XIX. Jahrhunderts... begann sich in den Humanwissenschaften ein Indizienparadigma durchzusetzen, das sich auf die Semiotik stützte... eine Wissenschaft, die es erlaubt, die durch direkte Beobachtung nicht erreichbaren Krankheiten anhand von Oberflächensymptomen zu diagnostizieren, die in den Augen eines Laien manchmal irrelevant erscheinen." (C. Ginzbourg, S. 69). Dieses Paradigma sei, so Ginzbourgs These, bei drei verschiedenen, auf den ersten Blick weit voneinander entfernten Personen anzutreffen, und zwar Freud, Sherlock Holmes und Morelli, einem zu dieser Zeit durch seine auf Details basierende Identifizierungsmethode von Gemälden bekannt gewordener Kunsthistoriker. Obwohl wir es scheinbar mit unterschiedlichen Gegenständen zu tun haben - Symptomen bei Freud, Indizien bei Sherlock Holmes und Maltechnik bei Morelli -, ist

die Methode dieselbe. Sie erlaubt "unendlich feine Spuren, eine tiefere, sonst nicht erreichbare Realität einzufangen." (C. Ginzbourg, S. 68). Dieses Erkenntnismodell, das in Form des Detektivromans im XIX. Jahrhundert neu popularisiert wurde, läßt sich nach Ginzbourg in seiner Modernität in Cuviers Äußerungen zu paläontologischer Wissenschaft am besten erkennen. Es heißt dort nämlich, daß "es heute genügt, den Abdruck eines gespaltenen Hufs zu sehen, um daraus zu schließen, daß das Tier, das die Spur hinterlassen hat, ein Wiederkäuer war. Und diese Schlußfolgerung ist genauso sicher, wie in irgendeiner Physik oder Ethik. Diese eine Spur reicht aus, um dem Beobachter die Form der Zähne, Kiefer, Wirbel, aller Bein-, Schenkel-, Schulter- und Beckenknochen des eben vorbeigelaufenen Tieres mitzuteilen: dieses Zeichen ist weit sicherer als alle Zeichen Zadigs." (Cuvier nach C. Ginzbourg, S. 84)

Ginzbourgs Indizienparadigma ermöglicht es also, den eben geschilderten Umgang der Schüler mit Spuren und Details als etwas anderes zu verstehen, als ein beliebiges Spiel. Es ist eher als Versuch zu werten, die durch Darstellung ein Stück auf Distanz gebrachte Eigenwirklichkeit nicht als direkt zugängliche und gänzlich zu erklärende sondern als eine von ihren "Symptomen", ihren partiellen Ausdrücken her zu erforschende Welt zu präsentieren. Uns soll nicht in erster Linie die uneingeschränkte wissenschaftliche Anwendung bzw. Richtigkeit dieses Paradigmas interessieren, sondern seine Ergiebigkeit in bezug auf Schüleraktivitäten, wenn es um die Frage geht: "Wie ist die eigene Welt, auf das gemeinsame Thema bezogen, zu vermitteln?" Indem Ginzbourg diesen besonderen Zusammenhang zwischen Teil und Ganzem herstellt, der das nicht sichergestellte Vorhandensein eines klar umrissenen Ganzen postuliert, deutet er Wege der Selbst- und Fremdwahrnehmung an, die für dialogische Lernformen von ausgezeichnetem praktischem Wert sind.

Vermitteln und Verstehen, so wie die Schüler es hier auffassen und praktisch umsetzen, läßt sich offensichtlich nicht zu einer rein deskriptiven Auseinandersetzung gleichgewichtiger Fakten reduzieren, sondern bedarf einer doppelten Interpretation, die nach Schleierma-

cher eine "grammatische" und eine "psychologische" genannt werden soll (Schleiermacher nach K. Mollenhauer, S. 428). Die "grammatische" sucht das zu interpretierende Ereignis im Kontext der Strukturen der Lebensformen auf, unter denen für Schleiermacher freilich die Sprache die wichtigste ist. Die "psychologische" Komponente der Interpretation sucht das Ereignis "als eine Äußerung auf, in der das Ich sich sinnvoll mitzuteilen versucht, und zwar mit Bezug auf jenes schon zitierte "Zusammensein" von Leib und Geist... Wie jede Rede eine zwifache Beziehung hat, auf die Gesamtheit der Sprache und auf das gesamte Denken ihres Urhebers, so besteht auch alles Verstehen aus den zwei Momenten, die Rede zu verstehen als herausgenommen aus der Sprache, und sie zu verstehen als Tatsache im Denkenden." (Schleiermacher nach K. Mollenhauer, S. 428).

Da die erste Phase im Rahmen des Grundschemas thematische Selbsterfahrung im Hinblick auf Vermittlung an Dritte bedeutet, stellt die Darstellung gleichzeitig eine Art antizipierter Interpretation dar. Dementsprechend müßte der o.g. Abschnitt folgendermaßen umformuliert werden: der zu erstellende Text bedarf einer zwifachen Vermittlung, einer grammatischen, die das vermittelnde Ereignis im Kontext der Strukturen der Lebensform aufsucht, und einer psychologischen Komponente der Vermittlung, die das Ereignis als eine Äußerung aufsucht, in der das Ich sich sinnvoll mitzuteilen versucht. Die grammatische Mitteilung erleben wir in der Form von Einzelgegenständen, die alle miteinander einen Gesamt"text" mit der Bedeutung "deutsches Weihnachten" ergeben. Die psychologische Mitteilung aber hat nicht allein mit dem "Text", den von den Schülern erstellten Produkten zu tun, sondern mit der "Gebrauchsanweisung". Die Einzelgegenstände sind nicht nach grammatischen Regeln allein zu verstehen, zu gebrauchen bzw. zu konsumieren. In der Vorstellung der Autoren sollten sie nachgeahmt, nachgebacken, nachgestellt werden, damit sich beim Rezipienten etwas einstellen kann, das in Anlehnung an G.H. Meads Verstehenskonzept als "dialogische Nachahmung" bezeichnet werden soll, sofern hier "Nachahmung nicht die bloße Wiederholung der oberflächlichen Gestalt einer Geste ist, sondern die Imagination der inneren Bewegung, die (hypothetisch)

der Geste zugrundeliegt." (K. Mollenhauer, S. 431).

Indem die französischen Schüler in Martigues anhand des ihnen zur Verfügung gestellten Weihnachtsdekors mit Anleitung durch eigene (Re)Konstruktion, eigenes Handeln, eigenes Empfinden versuchen, fremde "Gesten" nachzuahmen, entwickeln sie so etwas wie ein empathisches Gefühl für das Andere. Dabei ist die Frage der Richtigkeit der Nachahmung nicht die entscheidende. Beim Nachstellen und Nachempfinden deutscher Rituale bleiben die französischen Schüler auch Franzosen. Dialogische Nachahmung sollte also nicht einer Zurückstellung, ja einer Negierung eigener Anteile im Sinne einer sich selbst aufgebenden Übernahme fremder "Gesten" gleichgesetzt werden. Wie Mollenhauer es im Anschluß an Schleiermacher formuliert: "Da nun nicht unterstellt werden kann, daß "meine" innere Bewegung mit "deiner" identisch ist, und also "Ich" es bin, dessen Signifikate auf der Oberfläche Gleiches, im Innern aber Verschiedenes signifizieren, ist das "Du-suchen" zugleich ein "Ich-Sagen". Pädagogisch-beispielartig gesprochen: das Verstehen eines Kindes [eines Fremden] vollzieht sich darin, daß wir seine Gesten "nachahmen", ihre innere Bewegung imaginieren, sie nach Maßgabe unserer eigenen Ich-Kompetenzen modellieren und so uns selbst wie dem Kind [dem Fremden] in ein- und demselben hermeneutischen Akt, Selbst- und Fremdverstehen ermöglichen." (K. Mollenhauer, S. 431)

Der hermeneutisch fruchtbare Vorschlag der Berliner Schülergruppe liegt in der Tatsache, daß sie "dialogische Nachahmung" zum Gegenstand ihrer Mitteilung machen. Sie postulieren - daran lassen ihre Äußerungen in der Frage, was mit ihren Produkten in Frankreich passieren soll, keine Zweifel -, daß Verstehen wohl etwas wie "innere Bewegung", selbständiges Tun, Mobilisierung eigener "Ich-Kompetenzen" beim Interpretierenden ist. Einem "Ich-Sagen", das sich in explizite und extensive Schilderung des Eigenen ausbreiten würde, ziehen sie ein "Du-Suchen" vor, das von vorneherein die selbständige, wenn auch noch nicht bekannte Existenz des Anderen aktiv einbezieht.

4.3. Fremdmaterialien bearbeiten

4.3.1. Beispiel VII die Ankunft der Materialsendung: Lernen als Ereignis

Die französische Lehrerin beschreibt die Ankunft der Materialien aus Berlin folgendermaßen: "Zunächst war da ein Erstaunen, als das Paket aus Berlin ankam, das heißt, die Überraschung und Begeisterung beim Auspacken, das Entdecken, das Fühlen, die Möglichkeit des Schmeckens, all dies gewissermaßen als Entschädigung für die lange Zeit des Erarbeitens, die eine einsame Zeit ist, in der es für die Schüler und auch für die Eltern schwierig ist, den Sinn der Arbeit zu erfassen. Mit der Ankunft des Pakets wurde vieles möglich und die gesamte Motivation war weit stärker als ich sie je mit Schulbüchern erlebte!"

Dieser kurze Bericht widerspricht dem Bild von Fremdsprachenunterricht, das H. Weinrich in seiner Antrittsvorlesung mit dem Titel "Von der Langeweile des Sprachunterrichts" entworfen hat. Nichts ist zu spüren von einer "Trübsinnigkeit", in Goethescher Sprache als absoluter Verneinung des Lustprinzips und Inbegriff von Lebensfeindlichkeit, oder von Langeweile als einer "ereignislosen, handlungsarmen Zeit, die nur von einem Inhaltssehnen angefüllt ist." (H. Weinrich, S. 170). Im Gegenteil: es ist von Erstaunen, Überraschung, Begeisterung die Rede, also von starken Gefühlen, die Schüler den ihnen zugeordneten Sachen entgegenbringen, als würde die Ankunft der Sendung aus Berlin den Höhepunkt einer Spannung, einer Erwartung bilden, die sich jetzt, im Augenblick ihrer Erfüllung entladen dürfte. Dieses "Paket", das die Projektpartner ihnen haben zukommen lassen, als Austauschsendung für das, was aus Martigues kam, schafft zweifelsohne eine neue Dimension im Erleben der Schüler. Die ungewöhnliche Intensität der Wahrnehmung von Lernvorgängen markiert den Ereignischarakter dieses Moments. "Lernen hat Methode und kann Ereignis ... sein." (Lernen, Ereignis und Routine, S. 7). Daß etwas passierte, hatte nicht mit Zufall, mit unberechenbaren Umständen zu tun. Die Schüler wußten von Anfang an, daß sie für eine andere

Gruppe arbeiteten, von der sie auch etwas bekommen würden. Jedoch hatte diese Information noch nicht die Form einer glaubwürdigen Vorstellung angenommen oder diese Vorstellung ging weit über das hinaus, was Schüler an Ereignissen im Rahmen von schulischem Lernen für denkbar und wahrscheinlich halten.

Das Thema "Weihnachten in Deutschland/Frankreich" war angekündigt, ja gewählt. Allerdings fing es diesmal ganz anders als üblich an! Statt eines informativen Sachtextes im Lehrbuch, bestenfalls mit einigen Bildern ausgestattet, voll mit neuen Wörtern und Begriffen gespickt, deren Erklärung man sich hätte endlos anhören müssen, steht nun eine große Kiste auf dem Tisch, kunstvoll verschnürt, laut Poststempel vor einer Woche in Berlin abgeschickt. Inhalt - im wahren Sinne des Wortes -: Weihnachten in Berlin. Es passiert also etwas Einmaliges, das nur mit dieser Gruppe zu tun hat, das nicht wie eine Lektion in einem Lehrbuch, mit jeder anderen Schule, jeder anderen Klasse oder Gruppe austauschbar ist. Diese Lernmaterialien sind nur für diese Schüler hier und jetzt bestimmt.

In welcher Weise die französischen Schüler sich an den Inhalt der Sendung heranmachen, macht ihre Art der Beschäftigung mit den Fremdmaterialien deutlich: sie packen aus, fühlen, schmecken. Offensichtlich wird nicht gleich beschrieben, erklärt, definiert, diskutiert, sondern probiert, befühlt, betastet, berochen, usw. Diesmal "fängt Lernen mit Wahrnehmung an, also mit den Sinnen, mit dem Körper, nicht mit den Begriffen." (Lernen, Ereignis und Routine, S. 7). Daß in dem Fall ausnahmsweise bei den Schülern keine Langeweile, sondern Interesse vorhanden ist, ist möglicherweise darauf zurückzuführen, "daß die (Fremd)Sprache nicht in einem reflexiven Sinn sondern wie im normalen Sprachgebrauch transitiv verwendet wird. Mit "transitiv" ist gemeint, "daß die Aufmerksamkeit der Sprechenden für gewöhnlich nicht an den von ihnen gebrauchten Sprachzeichen haftet, sondern diese ("transitiv") durchstößt und sich primär auf die Sachen und Handlungen richtet, die mit diesen Wörtern und Sätzen gemeint sind. Das ist der normale Sprachgebrauch, den man auch objektsprachlich nennt." (H. Weinrich, S. 170) Auch wenn das besprochene Beispiel

nicht mit der normalen Verwendung einer Muttersprache gleichgesetzt werden darf, kann jedoch festgehalten werden, daß durch die Materialisierung der reflexiven Beschäftigung mit der Fremdsprache eine für die Schüler direkt zugängliche Sinneserfahrung vorgeschaltet ist. Bevor sie sich auf schnellstem Wege und ausschließlich den Wörtern und Begriffen zuwenden und dabei die Sachen, um die es geht, aus den Augen verlieren oder gar nicht erst zu sehen bzw. zu fassen bekommen, verweilen sie bei ihrer Materialität, vertiefen sich in sie, ja erfahren sie überhaupt. Daß sie beim Ausprobieren der Weihnachtsplätzchen fragen, wie sie heißen, oder wie es gemacht wird, ist nicht auszuschließen, im Gegenteil, es ist damit zu rechnen. Das Wort "Plätzchen" wird aber nicht als Lexem behandelt in einer Vokabularliste, sondern entdeckt, probiert, begutachtet, verglichen mit anderen bekannten Gegenständen, weiterempfohlen, usw. Das Wort verdrängt nicht gleich die Welt, die Sprache, die Sache. Das Weihnachtspäckchen mit all dem, was es transportiert, läßt sich - Gott sei dank! könnte man fast sagen -, nicht so schnell und so leicht einfach wegreden.

Gleichzeitig entsteht aber nicht unbedingt die von Weinrich angedeutete Gefahr, daß "die Aufmerksamkeit der Sprachlernenden, die doch für die Sprache gewonnen und bei ihr eine Zeitlang festgehalten werden soll, allzu schnell von den Sachen gefangen genommen wird, die mit den Wörtern gemeint sind." (H. Weinrich, S. 171) In einer solchen Situation mit all ihrer Erlebnisintensität und -qualität wäre es in meinen Augen eine Fehlinterpretation eine "Gefahr" zu sehen, die mit der "gefährlichen Allianz zu tun hat, die der Sprachunterricht eingeht, wenn er sich ohne Vorbehalt mit dem Sachunterricht verbündet." (H. Weinrich, S. 176) Vielmehr bin ich der Meinung, daß es, insbesondere in Zusammenhang mit interkulturellem Lernen, unterschieden auf die Präsenz und Materialität der fremden Welt ankommt, die hinter den fremden Begriffen zu Hause ist, und auf das Verhältnis, das der Schüler zu diesem Lerngegenstand entwickelt. In seinem Buch "Die übergangene Sinnlichkeit" greift Rumpf folgende Geschichte von Herndon auf: "Ein Hund in der Schule. Oft kommen Hunde in Schulklassen hereingewandert und immer erregen sie

großen Tumult. Kinder können nicht an sich halten, wenn mitten in der Alt-Ägypten-Stunde ein Hund auftaucht, und niemand weiß anscheinend weshalb. Warum können die Kinder den Hund nicht in Ruhe lassen, wenn er in der Klasse herumläuft, hier etwas beschnüffelt, dort ein paar Hände leckt, lautlos nach Hundart einfach dahinschlendert, während die Klasse mit dem allerwichtigsten Teil der Alt-Ägypten-Stunde weitermacht? Aber nein, das können sie nicht. Sie müssen sich auf den Hund stürzen, müssen ihn hochheben und wieder fallenlassen... und müssen sich so aufführen, als hätten sie in ihrem Leben noch nie einen Hund gesehen...

Worum geht es eigentlich? Nun, natürlich darum, daß der Hund lebt und Altägypten tot ist." (Herndon nach H. Rumpf 1981, S.52)

Diese Geschichte interpretiert Rumpf folgendermaßen: "Sie [diese Geschichte] macht szenisch den Unterschied deutlich zwischen verschiedenen Arten, sich auf ein Gegebenes oder mir Widerfahrendes einzulassen. Sie zeigt zugleich, welche Art dem Schulunterricht paßt und welche ihm quer liegt... Der Hund, der in die von Herndon gemeinte Klasse einspringt, interessiert die Kinder offenbar nicht als Exemplar einer bestimmten Art von Säugetieren... Er interessiert überhaupt nicht als Träger allgemeiner Merkmale, die bei jeder Sorte Hund, in jeder Situation, zu jedem Zeitpunkt, an jedem Platz, also an jeder Raumstelle, zu beobachten sind ..." (H. Rumpf 1981, S.53) In diesem Zusammenhang macht Rumpf auf eine notwendige Unterscheidung zwischen "Empfinden" und "Wahrnehmen" aufmerksam, die Straus folgendermaßen definiert: "das Empfinden ist also ein sympathisches Erleben. Es ist auf die physiognomischen Charaktere des Lockenden und Schenkenden gerichtet. Es hat den Charakter des "mit" in seiner Entfaltung, des "auf zu" und "von weg"... Der Empfindende gewinnt keinen Standpunkt außerhalb der Erscheinungswelt... Der Gegensatz von Wahrnehmung und Empfinden ist nicht als ein Wechsel von Funktionen zu verstehen. Wollen wir es versuchen, den Gegensatz an einzelnen Phänomenen aufzuzeigen, so ist es der von Sehen und Ansehen, von einem Blick des Einverständnisses und einem beobachtenden Blick, vom liebkosenden Streicheln und ärztlichem Palpieren." (Straus nach H. Rumpf 1981, S. 53/54) Und weiter:

"Empfinden ist im Unterschied zum Wahrnehmen ein Affiziertsein, welches wie wir sagen "erfüllt" ist von einer Gegebenheit." (H. Rumpf 1981, S. 54) Das, was sich also beim Auspacken der Sendung aus Berlin ereignet, ist mit dem sehr vergleichbar, was Rumpf bezogen auf die Hundegeschichte ausführte: "In den Empfindungen, die den Hund als faszinierend lebendiges Wesen spüren, ... regt sich ein Anteil in den Kindern... Die Empfindungen scheinen die Grenzen zwischen dem Ich und dem Hund zu durchschlagen, der Hund ist kein fremdes Objekt mehr; er "bewegt" die Kinder, er "kommt ihnen nahe", sinnlich wie in ihren Empfindungen." (H. Rumpf 1981, S. 54) Das deutsche Weihnachtsfest mit all seinen im Lehrbuch geführten Merkmalen - Tannenbaum, Liedersingen und dgl. mehr - ist als Sendung von Schülern aus Berlin "kein fremdes Objekt" mehr, es kann ihnen "nahe kommen", es kann sie "bewegen". Durch ein solches Arrangement wird es möglich, die Grenzen zwischen dem Ich und dem Objekt, die räumliche Trennung, die fremde Sprache aufzuheben und eine Unmittelbarkeit herzustellen. Statt eines distanzierten Wahrnehmens kommt eine "Resonanz auf, die gebunden [ist] an eine [wenn auch über Gegenstände vermittelt jedoch vorhandene Anm. des Verfassers] Gegenwart, an eine erlebte Situation, ein Jetzt, ein Hier, unverwechselbar und nicht zulänglich zu beschreiben durch die Verortung in einen von dem sinnlichen Empfinden losgelösten zeitlichen oder räumlichen Rahmen." (H. Rumpf 1981, S. 54)

4.3.2. Beispiel VIII das Thema illustrieren oder den Partnern "etwas zu denken übriglassen"?

In ihrem Bericht fährt die Lehrerin aus Martigues so fort: "Die in Berlin erarbeiteten Faschingswagen wurden nicht nur in der Partnerklasse eingesetzt, sondern dienten in gut zur Hälfte aller Klassen mit Deutschunterricht zu einzelnen Unterrichtseinheiten. Sie waren Ausgangspunkt für landeskundliches Arbeiten über die Stadt Berlin, ihre Teilungsproblematik, wie auch die Teilung Deutschlands und die Art der Verarbeitung. Dabei wurde der Karneval in Berlin in Vergleich zum benachbarten Nizza gesetzt und auch auf den Fasching in

München oder den Kölner Karneval eingegangen. Eine besondere Rolle spielten dabei die Themen der gebastelten Wagen. Die Schüler besprachen, welche Themen sie selbst wählen würden, wenn sie einen Faschingswagen gestalten sollten. Sie taten sich dabei sehr schwer, und trotz einer längeren Diskussion fanden sie nur zwei Themen heraus: Rassismus und Arbeitslosigkeit.

Die in Verbindung mit der Faschingssendung von den Berliner Schülern erarbeiteten plastischen Puppen [vgl. hierzu 3.1.1. Anm. des Verfassers] erbrachten in der Praxis den tollsten Effekt. Die Schüler erfanden eine Verwendung, die nicht direkt vorgesehen war. Unter den Puppen gab es einen Zauberer und eine Puppe in einem Nachthemd mit der Aufschrift "Bonne nuit". Wir haben sie beide für ein Spiel benutzt. Eine Puppe war "Monsieur Bonne nuit" und die andere "Herr Gute Nacht". Beide versuchten sich zu unterhalten, eine sprach französisch, die andere deutsch. Die Klasse übersetzte die Äußerungen. Es entstand ein ganz unzusammenhängendes Gespräch, das die Kinder köstlich amüsierte. Es war richtig absurd. Da beschloß der Zauberer diesen Zustand zu ändern. Er hatte aber keine Chance, die Rollen wurden gerade nur vertauscht, und so mußten die Kinder weiter übersetzen. Die Stunde ist toll gelaufen." (C. Alix u.a. 1988/a, S. 26)

An anderer Stelle berichtet sie: "Ich komme auf die Karnevalswagen und die plastischen Puppen zurück, denn gerade an diesen zwei Beispielen sieht man den Unterschied sehr deutlich. Die Faschingswagen sind von der Gestaltung her ungewöhnlich. Sie sind sehr gut gemacht und wunderschön. Sie illustrieren ihr Thema sehr gut. Man kann sehr gut über Berlin und das dargestellte Thema sprechen, aber keine andere Nutzung erfinden, denn sie sind zu typisch und zu ausdrucksstark. Im Gegensatz dazu konnten die Puppen als Beispiele für Karnevalskostüme, als Märchenpersonen und aber auch für eine Dokumentation benutzt werden. Man kann Dialoge mit ihnen spielen. Deshalb war diese Art von Materialsendung interessanter und auch leichter in den Unterricht einzubauen." (C. Alix u.a. 1988/a, S. 27)

Dieser kurze Bericht enthält sehr wichtige Überlegungen und Informationen zu drei Fragekomplexen:

- 1) Welches Thema behandeln die Materialien/die Texte, und wie tun sie das?
- 2) Welche Bezüge lassen sich zu für die Schüler vertrauten, vergleichbaren Erscheinungen herstellen?
- 3) Welche Art von Materialien führen in diesem Fall zu einem aktiven Lernen? Weshalb? Lassen sich Kriterien daraus gewinnen, die über diesen thematisch gebundenen Rahmen hinausgehen?

Gleichzeitig und gewissermaßen als Querkategorie gilt es eine andere Ebene nicht aus den Augen zu verlieren: die Materialien, die Medien der Verbindung zwischen beiden Gruppen mit ihrer zugeordneten Funktion sind nicht von den Prozessen zu trennen, die, wie das letzte Kapitel gezeigt hat, die Schüler damit anstreben.

Im Mittelpunkt des Berichts steht die Frage, in welcher Weise die Schüler und die Lehrer mit der Faschingsendung umgegangen sind. Dabei geht es um zwei verschiedene Materialsorten, zum einen die Faschingswagen, die bestimmte Themen wie Liebesgeschichte an der Berliner Mauer, Rauchen und Alkohol bei Jugendlichen, usw., und zum anderen die plastischen Puppen, die Karnevalsfiguren darstellen.

Versuchen wir nun aufgrund der Angaben der Lehrerin zu skizzieren, wie mit diesen Materialien in den Gruppen gearbeitet wurde, so läßt sich folgendes feststellen:

- im Gegensatz zu der Weihnachtssendung enthielt diese Sendung keine genaueren Hinweise zu dem von ihnen gewünschten Umgang mit ihren Produkten;
- beide Materialsorten wurden aufgrund ihrer unterschiedlichen Beschaffenheit unterschiedlich verwendet: die einen illustrativ, die anderen kreativ;
- erstere wurde für Erklärungen, landeskundliche Informationen,

interkulturelle Vergleiche extensiv benutzt;

- im ersten Fall wurde sehr viel geredet, während mit den plastischen Puppen experimentell gehandelt wurde;
- die Lehrerin versuchte zwar einen Vergleich zwischen deutschen und französischen Faschingsfesten herzustellen und gleichzeitig die Form auf den französischen Kontext anzuwenden - ihre Aufforderung: welche Themen würdet ihr bei eigenen Faschingswagen wählen? -, jedoch wirkt sehr verkrampft, mühsam, lehrergesteuert;
- die Spiel- und Experimentierfreude, die von den plastischen Puppen ausgeht, kontrastiert sehr stark damit.

Dafür liefert die Lehrerin eine sehr plausible Erklärung: die Faschingswagen seien zu typisch, zu ausdrucksstark. Demgegenüber ließen die plastischen Puppen eine Vielzahl von Anwendungsmöglichkeiten zu. Damit sei die Diskrepanz zwischen den sehr divergierenden Aufnahmen zu begründen. Bevor ich mich diesen bedeutsamen Äußerungen zuwende, möchte ich jedoch einige Hypothesen über den Verlauf formulieren. Problematisch ist sicherlich, daß sie sich nicht auf Geäußertes stützen, sondern aus dem Versuch abgeleitet werden, zwischen den Zeilen des Berichts zu lesen, Nichtberichtetes nicht mit Ungeschehenem gleichzusetzen. Hierzu bedarf es also mehr einer szenischen Rekonstruktion, bei der der pädagogische Leser eigene Kenntnisse und Anteile stärker mobilisiert und nicht nur Informationen passiv zur Kenntnis nimmt. Ein denkbarer Verlauf könnte folgendermaßen aussehen:

Die Faschingsendung aus Berlin kommt an. Es herrscht eine vergleichbare Spannung wie bei der Weihnachtssendung. Wunderschöne Faschingswagen und interessante plastische Puppen liegen vor. Aufgrund der mangelnden Hinweise aus Berlin muß sich die Lehrerin diesmal selber überlegen, was damit gemacht werden könnte. Obwohl es an anderer Stelle durchaus selbstverständlich ist, bittet sie jetzt - aus welchen Gründen auch immer - die Schüler nicht um Vorschläge. Die Erfahrung zeigt in diesem wie in jedem anderen Projektzusammenhang dieser Art, daß Schüler, sobald sie in dialogische Lernzusammenhänge eingebunden sind, Ideen dazu mühelos liefern können

und wollen. Ja, ich unterstelle ihr, daß sie selber von der anschaulichen Schönheit der Wagen einen Augenblick lang hingerissen sein mag und sich denkt: wie gut könnte ich damit doch das Thema "Fasching" behandeln, wie leicht ließe sich damit einiges erklären, illustrieren, was ich sonst nicht so gut und attraktiv "rüberbringe"! So liest sich auch einiges im Bericht: "Sie [die Faschingswagen] waren Ausgangspunkt für landeskundliche Arbeiten über die Stadt Berlin, ihre Teilungsproblematik, wie auch die Teilung Deutschlands und die Art der Verarbeitung." So berechtigt es auch sein mag, klingt es doch wie ein kurzer Aufriß der "deutschen Frage"! Dann noch ein bißchen Vergleich mit Frankreich - wo gibt es bei uns noch einen Karneval? - , ein Stück Differenzierung in der Frage "Fasching in der Bundesrepublik" - also, Kinder Vorsicht! Den Kölner Karneval nicht mit dem Münchner Fasching verwechseln! - und ganz zum Schluß die alles krönende Transferleistung, um den Schülerbezug hinzukriegen: "Was würdet ihr denn für Themen wählen, wenn ihr selber...?" Da wird es aber laut Bericht schwer und erst am Ende einer längeren Diskussion finden die Schüler "nur" zwei Themen heraus: Rassismus und Arbeitslosigkeit.

In diesem Teil des Berichts ist es auffällig, wie sehr die beschriebenen Vorgänge sich wie eine anonyme, selbstgesteuerte Automatik anhö- ren. Von irgendwelchen Tätigkeiten handelnder, fühlender Subjekte ist überhaupt nicht die Rede, sondern von sich verselbständigenden Produkten. Die Personen, ob Lehrer oder Schüler, ihre Initiativen treten in den Hintergrund. Einem unbenennbaren Prinzip, einer unsichtbaren Hand überlassen sie die Gestaltung der sie betreffenden Situation. Erst zum Schluß tauchen die Schüler als lebende Subjekte wieder auf, als sie verlegen auf die Aufforderung der Lehrerin reagieren.

Daß die Faschingswagen so wenig Anklang bei den Schülern finden, könnte letztendlich damit zu tun haben, daß sie zu "Stoff" geraten, daß eine spezifische Schulkultur an dieser Stelle zum Vorschein kommt, "die darin besteht, daß der Lehrer einen kodifizierten Unterrichtsstoff darbietet und der Schüler diesen Stoff aufnimmt und sich

darüber mündlich und schriftlich zu äußern lernt." (P. Fauser u.a., S. 129) Ein zwar schöner, gut gemachter aber schließlich doch nur wieder Stoff. Hat dieses plötzliche Erstarren einer an sich offen und dynamisch angelegten Situation, die Anonymisierung von Lernvorgängen, die Verselbständigung von Materialien, Übungen, Stoffen, unabhängig fast von denjenigen, die da sind, hier und jetzt, mit diesem längst bekannten Phänomen "Schule" zu tun, der "alles zum Unterricht und Buch [gerät], was doch Erfahrung, Deutung des Lebens oder Ausübung praktischen Könnens sein sollte?" (P. Fauser u.a., S. 130)

Das andere von derselben Lehrerin angeführte Beispiel scheint aber in dem konkreten Zusammenhang dieses Urteil zu relativieren, ja zu widerlegen. Hätte man nicht die Gewißheit, daß es sich um dieselben Schüler handelt, so könnte man leicht meinen, daß diese Situation sich ganz woanders abspielt. Für jedes Wort steht jetzt ein anderes Wort mit entgesetzter Bedeutung. Wollte man beide Situationen mit einer Bühne und dem darauf gespielten Stück bzw. den darauf gespielten Stücken vergleichen, so könnte man sagen:

- daß die Lichtregie, die Hervorhebung eine völlig andere ist. Bei dem Beispiel mit den plastischen Puppen werden die Schüler stark beleuchtet, während sie im anderen Fall nicht zu sehen sind;
- daß das Stück als solches noch gar nicht geschrieben ist. Wir haben es mit einer Art Improvisation zu tun;
- daß die Trennung zwischen Schauspieler und Publikum aufgehoben ist. Das Publikum arbeitet an der Entwicklung des Stückes intensiv mit;
- daß der Ausgangspunkt für diese kreative Arbeit Personen, Figuren, Gestalten, "Monsieur Bonne nuit", "Herr Gute Nacht" und ein Zauberer sind. Die Handlung und die Spannung ergeben sich aus ihrem Verhältnis zueinander und nicht aus einer vorgegebenen, ihnen fremden oder externen Instanz, der sie sich unterziehen müßten;
- daß die Schüler verschiedene Parts übernehmen, so als würden sie ständig zwischen verschiedenen Figuren und somit auch verschiedenen Perspektiven pendeln. Allerdings sind sie ja immer gleichzeitig

Beobachter und Akteure und nie passive oder abgehängte Zuschauer. Im Gegenteil: sie sind in der besonders interessanten Position eines Vermittlers, der abwechselnd kommunikatives Chaos produziert und aufhebt.

Wie ich vorhin versucht habe zu zeigen, liegt meines Erachtens die schlechte Resonanz auf die Faschingswagen zum Teil an dem angewandten Verfahren. Sie werden ausschließlich als Anschauungsmaterial eingesetzt, während die Puppen als Spiel- und Experimentiermaterial den Schülern zur Verfügung gestellt werden. Die Qualität des Abbildes eines Berliner Faschingszuges scheint eine bestimmte Art von Anwendung nahelegen. Die gestalterische Perfektion versetzt offensichtlich die Lehrerin und/oder die Schüler in die Rolle von Konsumenten, von Bewunderern. Freier Umgang, ungehemmtes Herumprobieren, selbstbewußtes Nachahmen, kreative Veränderung der Faschingswagen, all das sind Reaktionen, die (scheinbar) gar nicht erst zur Diskussion stehen.

Dieser distanzierte Respekt ist bei den Puppen gar nicht festzustellen. Wir wissen nur, "daß die Nutzung nicht direkt vorgesehen war." Welche war auch "indirekt" vorgesehen? Eine solche wie bei den Faschingswagen? Gar keine? Jedenfalls erweist sich dieser mangelnde Respekt als ungeheure Chance für die Schüler, etwas zu entdecken, zu erfinden, mit Leben zu füllen.

Meine These ist, daß die Eigenschaften der plastischen Puppen und möglicherweise andere Umstände, die uns aber nicht zugänglich sind, einen Umgang mit den Fremdmaterialien ermöglichte, der bei den Faschingswagen trotz sehr anders gelagerter Eigenschaften durch ein anderes Verfahren in ähnlicher Weise auch möglich gewesen wäre und zu einer anderen Rezeption geführt hätte: In beiden Fällen geht es um Offenheit, ob im Verfahren oder im Produkt. Im folgenden Abschnitt soll dies näher begründet werden.

In literaturwissenschaftlichen Kategorien wird in bezug auf Texte von "textueller Unterdetermination" gesprochen (H. Weinrich, S. 177).

Dabei stützt sich Weinrich auf Goethes Äußerung, der zum Unterschied zwischen Naturforscher und Schriftsteller schreibt: "Dieser wird Langeweile erregen, wenn er nichts zu denken übrigläßt." (Goethe nach H. Weinrich, S. 177) Was ist damit gemeint? Folgendes: "Zu denken übriglassen, Unbestimmtheiten, Leerstellen, Löcher im Text lassen: das ist nach den reich dokumentierten Beobachtungen der Rezeptionsforscher ein hermeneutisch gut einsehbares und historisch vielfältig belegtes Verfahren mit dem Ziel und Ende, das Interesse des Rezipienten anzuregen und eine imaginative Ergänzung des Textes zu provozieren." (H. Weinrich, S. 177) Das Interesse bei den Schülern, das in dem Bericht so plastisch geschildert und so deutlich spürbar wird, scheint der "textuellen Unterdetermination" der Puppen bzw. der Offenheit der Ausgangssituation zuzuschreiben zu sein. Auffällig ist die Wechselwirkung, die sich zwischen Aufforderungscharakter der Materialien bzw. der Situation und gleich frei werdender Aktivität der Schüler, zwischen notwendiger "imaginativer Ergänzung" des Textes und dadurch ausgelöstem Interesse des Rezipienten herstellt. Hierzu soll nicht unerwähnt bleiben, daß Weinrich von Verfahren, d.h. von bewußter Anlage des Textes spricht.

Bezogen auf die Faschingswagen muß man wohl in Anlehnung an literaturwissenschaftliche Begrifflichkeit von "Überdetermination" sprechen: es bleibt dem Beobachter nichts zu denken übrig. Alles ist schon vorgesehen, vorgedacht. Worauf kann sich die imaginative Ergänzungsfreudigkeit eines handlungshungrigen Schülers konzentrieren? Welche "Leerstelle", welche "Unbestimmtheit" könnte sie provozieren? Wie folgendes Beispiel aber verdeutlichen soll, hätten die Dinge einen anderen Lauf nehmen können. "Er [Hans-Eberhard Piepho] hatte indonesischen Sprachschülern, wie das oft geschieht, einen Text vorgelegt. Die erste Aufgabe jedoch bestand darin, daß jeder Kursteilnehmer nach seiner eigenen Wahl einen Satz zu streichen hatte. Es wird glaubhaft versichert, daß diese Aufgabe zu einer Explosion des Interesses geführt hat, wobei es gewiß einerseits um die mit dem Text bezeichnete Sache, eine Hotelszene, ging, andererseits aber auch um die sprachliche Form des Textes, der ja durch den verlangten Eingriff in seine glatte Gestalt in spielerischer Weise

verfügbar geworden ist, da er nun "zu denken übrigläßt". (H. Weinrich, S. 178)

Jeder, der mit Fremdsprachendidaktik vertraut ist, weiß, wie ungewohnt eine solche Aufgabe ist. Üblicherweise gilt der vorliegende Text als Vorbildliche, in seiner Gestalt unberührbare Einheit, den sich der Schüler durch imitatives Einüben einzuverleiben hat. Die Integrität des Textes ist unantastbar. So, könnte ich mir denken, ist es den Schülern und auch wahrscheinlich der Lehrerin beim Anblick der Faschingswagen ergangen. Die o.g. Hotelszene im Lehrbuch wird aber nicht als Heiligtum behandelt: jeder darf qua Aufgabe, "etwas nach eigener Wahl streichen", d.h. den ihm vorliegenden Lerngegenstand verändern, einen "Eingriff in seine glatte Gestalt" wagen, mit dem Effekt, daß dies zu "einer Explosion des Interesses führt". Dieses Interesse entsteht aber nicht wie im vorangegangenen Beispiel durch den Text selbst, aus dem Text heraus, sondern durch die Aufgabe, durch die Aufforderung, mit diesem Text etwas Bestimmtes zu machen, ihn zu verändern. In Anlehnung an dieses ermutigende Beispiel, wie sehr Verfahren Motivation wecken kann, soll jetzt der Versuch unternommen werden, Aufgaben zu formulieren, die Ähnliches bei den Faschingswagen in Gang gesetzt haben könnten. Um die geleistete Arbeit der Autorengruppe nicht in Frage zu stellen, würde die Veränderung nicht unmittelbar die Gestalt der Wagen betreffen, sondern die Frage der Wahl, des Weglassens von "Textstellen" aufgreifen. Die Aufforderungen könnten lauten:

- Ihr vertretet einen Verein, der nur drei Wagen stellen darf. Wählt diejenigen aus, die auf jeden Fall dabei sein sollen;
- Ihr seid die Jury, die den schönsten Wagen auswählen muß. Welchen Wagen wählt Ihr?
- Am nächsten Tag protestiert eine Gruppe gegen bestimmte Themen. Welche Gruppe, gegen welche Themen?
- Ersetzt ein Element des Faschingswagens durch ein anderes!

Damit kann keineswegs garantiert werden, daß alles ganz anders verlaufen könnte. Nur eine neue Situation soll entstehen: daß die

Faschingswagen nicht vorne als Demonstrationsobjekte auf einer Art Ausstellungsalter stehen. Sie sollen mehr von Hand zu Hand gehen, damit die Schüler sich damit auseinandersetzen, sie von verschiedenen Seiten ansehen, eifrig darüber diskutieren, was anstelle des Butterbergs oder der Berliner Mauer stehen könnte, ob man wirklich dem Wagen X den ersten Preis geben kann, usw. Und dann ergeben sich möglicherweise im Laufe dieser Auseinandersetzungen folgende Fragen:

- Was würden wir denn hier für ein Thema wählen?
- Würden wir es in der Form verarbeiten?
- Hat also in Frankreich Fasching immer noch die Bedeutung eines politischen Protestes?
- Gibt es vielleicht andere Formen? Welche?
- Laßt uns eine entsprechende Antwortsendung tatsächlich machen!

Diese Einzelfragen haben nicht nur spekulativen Charakter, so als würde ein Idealverlauf aus dem Himmel gegriffen. Wie an späterer Stelle deutlich werden soll, weisen sie auf ein anderes Verlaufsmuster, bei dem die Etappen des zu entdeckenden (Um)Weges nicht von Anfang an feststehen. Wie zu Beginn dieser Ausführungen bereits betont, hat die Motivation, das Interesse der Schüler mit dem Ereignischarakter dessen zu tun, was sich im wohlvertrauten Schulalltag abspielt. "Das Ereignis als Methode" geht auf die Anbindung des Lernens an eine schulfremde bzw. schulexterne Instanz zurück. Andererseits ist es aber ein gruppeninterner Prozeß, ein Erschließen "imaginativer Ergänzungen", das Mitwirken an einem Lernprozeß, der nur hier und jetzt möglich und nicht beliebig austauschbar ist mit tausend anderen, parallel stattfindenden Lernsituationen.

4.3.3. Beispiel IX "Der Musik zuliebe" : ein Fotoroman als Inhalts- und Beziehungsträger

In diesem Dokument, das die Schüler aus Hochfelden in Frankreich für ihre Partner aus Nieder-Roden erarbeitet haben, wird folgende Geschichte erzählt:

Eines Morgens wird im Collège festgestellt, daß die Stereoanlage gestohlen wurde. Sehr schnell wird dem Leser klargemacht, wer dahinter steckt: ehemalige Schüler der Schule unter Mithilfe eines Schülers, der jetzt noch die Schule besucht. Allerdings ist dieser Schüler nur halbherzig dabei. Ein anderer, an dem Diebstahl nicht beteiligter Schüler bekommt davon Wind. Hauptgegenstand der weiteren Erzählung sind die Bemühungen dieses einen eingeweihten Schülers und seines Freundes um eine friedliche Lösung dieses Falles, ohne Einschaltung der Gendarmerie mit den entsprechenden unangenehmen Konsequenzen. Dies erfolgt u.a. durch die aktive Mitwirkung eines Lehrers, der zwischen dem Schulleiter und den betroffenen Schülern vermittelt und schließlich die Sache zu einem undramatischen Ende bringt.

Dazu wird von der französischen Autorengruppe folgender Kommentar gegeben:

"Warum ein Fotoroman?

Den Fotoroman haben wir gewählt, denn wir hatten schon etwas mit Video und mit den Dias gemacht. Wir wollten etwas Besonderes machen. Mit Video konnten wir es nicht machen, denn es wäre zu schwer gewesen und es hätte zuviel Zeit in Anspruch genommen. Durch den Fotoroman wollten wir Euch die Probleme der Jugendlichen vermitteln, z.B. das Problem mit dem Gerede im Dorf oder mit den Eltern, die auf einen immer aufpassen wollen. Euch wollten wir auch die Alltagsprobleme zeigen". (C. Alix u.a. 1988/b, S. 65)

Darauf folgende Reaktion der deutschen Schülergruppe:

"Zuerst dachten wir, das Thema des Fotoromans wäre ausgedacht. Erst in Frankreich erfuhren wir, daß das dort ein reales Problem für die französischen Jugendlichen ist.

Als wir uns öfters mit den Franzosen unterhalten hatten, erklärten sie uns den Inhalt und den Grund, warum sie dieses Thema wählten, das wir am Anfang nicht verstanden haben. Nach diesem Roman haben wir verstanden, mit welchen Problemen sich die französischen Schüler auseinandersetzen müssen". (C. Alix u.a. 1988/b, S.65)

Während wir in den vorangegangenen Beispielen mit der Mobilisierung des Interesses des Rezipienten konfrontiert waren, stoßen wir diesmal auf ein anders gelagertes Problem. In ihren Aussagen verwenden die deutschen Schüler andere Begriffe: "ausgedacht", ein "reales Problem", ein "Thema, das wir nicht verstanden hatten."

Hinzu kommt, daß die französischen Schüler den ausdrücklichen Wunsch hatten, "etwas Besonderes" zu bieten und eine arbeitsökonomische, jedoch attraktive Form zu gebrauchen. Außerdem war der Fotoroman ja nicht ohne Kommentar zugeschickt worden, sondern ganz im Gegenteil: dem Produkt hatten sie, wie die Berliner Schüler bei der Weihnachtssendung, eine ausführliche Beschreibung des Herstellungsverfahrens und -prozesses beigefügt. Als weiteres eindeutiges Zeichen, ihren Partnern entgegenkommen zu wollen, ist zu verzeichnen, daß die Begleittexte zu den Bildern in beiden Sprachen, deutsch und französisch, verfaßt waren, um so die Bearbeitung der Materialien zu erleichtern. Weder an Informationen über Prozeß und Produkt, noch an "imaginativen Ergänzungsmöglichkeiten" scheint es gefehlt zu haben. Dennoch wußte die deutsche Lehrerin auch zu berichten, daß das Interesse an diesen, von den französischen Schülern bewußt dialogisch angelegten Textangeboten recht gering war. Wenn auch mit knappen Worten äußern sich die deutschen Schüler klar dazu: sie hatten es nicht verstanden. Erst als sie "in Frankreich öfters sich mit den Franzosen unterhalten hatten, und sie [ihnen] den Inhalt und den Grund erklärten, warum sie dieses Thema wählten..." wurde es ihnen verständlich. Welches Problem hatten sie nicht verstanden?

In den seltensten Fällen verfügen die Schüler in Hochfelden über eine eigene Stereoanlage zu Hause. Außerdem ist in Hochfelden kein Treffpunkt für Jugendliche vorhanden, in dem sie zusammenkommen, Musik hören und tanzen können. Die für "ausgedacht" gehaltene Geschichte basiert in Wirklichkeit auf einem authentischen Fall, der sich vor einigen Jahren ereignet hat und in den ehemalige Schüler verwickelt waren.

Das Nichtverstehen, von dem hier die Rede ist, verweist nicht auf Probleme beim Entziffern und Einordnen objektiv verfügbarer Informationen, sondern auf die nicht oder unzureichend vorhandene Fähigkeit der deutschen Schüler, sich eine solche Situation vorzustellen bzw. mit ihr empathisch umzugehen. Für sie ist doch selbstverständlich - so scheint es -, daß jeder eine eigene Stereoanlage besitzt! Alles andere kann ja nur "ausgedacht" sein! Wie kommen die französischen Schüler nur auf die Idee, einen Fotoroman darüber zu machen und sich damit zu befassen?

Bei allen Überlegungen zu der Frage, wie Offenheit, Selbstdistanz, gegenseitiges Interesse durch Arrangements, Beschaffenheit der Austauschmaterialien zu ermöglichen ist, kann, so das o.g. Beispiel, die Situation eintreten, in der "es [das Ich] sich (und also auch die anderen) nicht versteht." (K. Mollenhauer, S. 431) Es läßt sich, behauptet Schleiermacher "das Nichtverstehen ... niemals ganz auflösen." (Schleiermacher nach Mollenhauer, S. 431). Deshalb müssen die Schüler an diese Verstehensaufgabe mit "divinatorischer Kühnheit" herangehen: [sie müssen] die Erfahrungs- oder Erlebnispartikel, die Erinnerungsfragmente, Körpersensationen und deren versprengte Spuren im Gedächtnis, Bruchstücke von Imaginationen ... all das müssen sie ins Spiel bringen ... um eine Ahnung davon zu bekommen, was das zu interpretierende pädagogische Ereignis sei." (K. Mollenhauer, S. 431). Was Mollenhauer zunächst mehr auf Wissenschaftler bezieht, läßt sich meines Erachtens in gleicher Weise von diesen nichtverstehenden Schülern sagen. Sie meinen jedoch am Ende eines Prozesses "etwas verstanden zu haben". Belegt dabei ist lediglich, daß

ihnen erst in Frankreich, also durch Eintauchen, durch hautnahe Erfahrung mit einer gesamtgesellschaftlichen Wirklichkeit und durch intensive wiederholte Gespräche, ein Licht aufgegangen ist. Wenn wir jetzt den Versuch unternehmen, "imaginativ ergänzend" diesen belegten Ablauf zu vervollständigen und uns dabei an Mollenhauers Fahndungshilfen orientieren, könnten wir vielleicht annehmen:

- daß der Schüler X aus Nieder-Roden sich einmal zufällig mit dem Schüler Y aus Hochfelden über irgendetwas unterhält. Dabei fällt ihm die Geschichte mit der Stereoanlage ein. Darauf folgt die Antwort des französischen Partners;
- diese Antwort ist aber in eine Vielfalt von Eindrücken über französische Haushalte eingebunden. Das Thema "Stereoanlage" ist demnach nicht distanziert, isoliert, sondern erlebbarer Teil einer global präsenten Wirklichkeit;
- gleichzeitig erinnert sich der deutsche Schüler auf einmal an eigene Erlebnisse, "Erfahrungs- und Erlebnispartikel" steigen in ihm hoch, z.B. daß die Oma vor einigen Jahren geschockt gewesen war, als sie die Stereoanlage bei ihm im Zimmer gesehen hatte. Wie sie angefangen hatte, zu erzählen, wie das früher war mit Rundfunkkonzerten in der Familie... Seine Mutter könnte sich vielleicht noch daran erinnern...

So könnte vielleicht der Verstehensweg eines deutschen Schülers oder einer deutschen Schülerin aussehen, der von einer Mitteilung - eine Stereoanlage wird in einer französischen Schule gestohlen - zum Verstehen ihrer Bedeutung (für die französischen Schüler) führt. Denn es geht in dieser Situation nicht um eine wertneutrale, beliebig austauschbare Information, sondern um eine ganz "besondere" Mitteilung der französischen Schüler an die Adresse ihrer deutschen Partner.

Hierzu sind einige vertiefende Ausführungen notwendig. "Wenn man untersucht, was jede Mitteilung enthält, so erweist sich ihr Inhalt vor allem als Information. Dabei ist es gleichgültig, ob diese Information wahr oder falsch ist [hier ausgedacht z.B.], gültig oder ungültig oder

unentscheidbar ist. Gleichzeitig enthält aber jede Mitteilung einen anderen Aspekt, der viel weniger augenfällig, doch ebenso wichtig ist, nämlich einen Hinweis darauf, wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte. Sie definiert also, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht, und ist in diesem Sinne seine persönliche Stellungnahme zum anderen. Wir finden somit in jeder Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt." (P. Watzlawick u.a., S. 53). Übertragen wir jetzt diese Unterscheidung auf unser Beispiel, so ergibt sich folgende, für dialogische Lernzusammenhänge wichtige Zuordnung: das Austauschmaterial, hier in dem Fall der Fotoroman, entspricht einer, wenn auch sehr komplexen "Mitteilung", während der Kooperationszusammenhang dem Beziehungsaspekt zuzurechnen ist. Auch wenn beide Aspekte sich auf Information stützen, muß man jedoch in bezug auf den Inhaltsaspekt von "Objektinformationen" und im Fall des Beziehungsaspekts von Information über diese Informationen sprechen. Damit hat man mit zwei Arten von Informationen zu tun, die Watzlawick in Anlehnung an eine logische Relation bzw. Typenlehre, "Daten" im ersten Fall und "Instruktionen" bzw. "Metainformationen" nennt. Anschließend fährt er folgendermaßen fort: "In der menschlichen Kommunikation besteht dieselbe Relation zwischen Inhalt- und Beziehungsaspekt: der Inhaltsaspekt vermittelt die "Daten", der Beziehungsaspekt weist an, wie die Daten aufzufassen sind. Da der Beziehungsaspekt eine Kommunikation über eine Kommunikation darstellt, ist es unschwer zu erkennen, daß er mit dem Begriff der Metakommunikation identisch ist. Watzlawick faßt es, wie folgt, zusammen: "Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist." (P. Watzlawick u.a., S. 55/56) Wichtig ist für unser interpretatives Anliegen, wie die Gewichtung zwischen beiden Aspekten aussieht. Bei der Rezeption des Fotoromans und seiner Bearbeitung überwiegt offensichtlich der Umgang mit der informationellen, der datenmäßigen Seite der Mitteilung, obwohl der begleitende Kommentartext der Autoren einige konkrete und deutliche Hinweise darauf enthält, welche metakommunikativen Absichten mit der Darstellung kriminalistischer Daten verbunden

sind. Trotzdem konzentrieren sich die deutschen Empfänger mehr auf den Wahrheitsgehalt der Mitteilung, oder haben Mühe, aus ihrer Sicht, sich in diese Lage hineinzudenken und -zufühlen. Um mit Watzlawicks Kategorien zu operieren: sie können nur oder überwiegend die "Objektinformationen" und nicht die "Metainformationen" bzw. die "Instruktionen" wahrnehmen.

Meine Interpretation wäre, daß wir es hier mit sozio-kultureller Dissonanz zu tun haben, d.h. mit Erfahrungsdiskrepanz zwischen beiden Gruppen. Das metakommunikative Angebot der französischen Schülergruppe ist für die deutschen Rezipienten nicht aufnehmbar, weil sie das, was geschildert wird, aufgrund eigener Befangenheit nicht nachvollziehen können. Die Distanz zwischen dem, womit die französischen Schüler sie konfrontieren wollen, und dem, was sie kennen oder erwarten, ist zu groß. Oder anders, schärfer formuliert: in bezug auf ein Nachbarland, das wirtschaftlich und sozial als etwa gleich entwickelt gilt, ist die Erwartung solcher Diskrepanzen relativ gering. Es wird von parallelen, vergleichbaren, symmetrischen Erfahrungen bewußt und unbewußt ausgegangen. Um so deutlicher werden die Konsequenzen solcher generalisierenden Fehlannahmen, wenn es Bereiche betrifft, in denen Selbstverständlichkeit erwünscht ist, wie hier im Fall von Konsumansprüchen von Jugendlichen.

Demnach möchte ich folgende, für interkulturelles Lernen äußerst relevante These aufstellen: die Bereitschaft und die Fähigkeit, den metakommunikativen Aspekt von Mitteilungen in der Kommunikation mit Angehörigen fremder Kulturen wahrzunehmen, hängt im interkulturellen Zusammenhang besonders stark davon ab, wie das Verhältnis Nähe - Distanz zwischen vorliegenden Erfahrungen ist bzw. eingeschätzt wird. Paradoxe- und logischerweise erschweren sozio-kulturelle Dissonanzen den Eintritt metakommunikativer Prozesse, die aber die Voraussetzung für ihre Behebung sind.

4.3.4. Beispiel X die Idee mit den Spionen wird abgelehnt: eine Gruppe ist nicht bereit, etwas von der anderen zu übernehmen

Wie unter 4.1.4. bereits angeführt, hatten die Schüler aus dem Collège von Hochfelden in der Vorstellungsphase eine fiktive Geschichte als Rahmen für die Sequenz an die Adresse der deutschen Partnergruppe gewählt. Besonders erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, daß die Lehrer aufgrund der Auswertung des vorangegangenen Projekts folgende Vorgehensweise vereinbart hatten: "...nicht ein Thema zu wählen, sondern eine Regel zur Erfindung einer gemeinsamen Geschichte. Dazu sollte jede Gruppe eine beliebige Figur darstellen (bei freier Wahl der Darstellungsart) und diese der Partnergruppe zusenden: erster Schritt. Im zweiten Schritt sollte dann die eigene erfundene Figur, mit der von der Partnergruppe erhaltenen etwas zusammen machen, erleben oder tun. So entstanden zwei unabhängige Geschichten mit den gleichen Ausgangspersonen, die jeweils auszutauschen wären. Im folgenden dritten Schritt hätte dann jede Gruppe auf der Basis der erhaltenen Geschichte eine weitere Folge zu erfinden. Die zu wählenden Darstellungsformen sollten frei sein. Die Personen und ihre bis dahin entwickelten Charakterzüge und Attribute sollten jedoch verbindlich übernommen werden. Wir [die Lehrer] fanden diese Idee hervorragend und erwarteten gespannt die Ergebnisse..." (C. Alix u.a. 1988/b, S. 35/36)

Das Überraschende und gleichzeitig höchst Erfreuliche war, daß die französischen Schüler in ihrem Vorstellungstreifen diesen Weg von sich aus schon eingeschlagen hatten: fiktive Gestalten, Spione, pendeln zwischen beiden Ländern und beiden Gruppen und stellen Recherchen an.

Um eine weitere Entwicklung dieser Geschichte zu ermöglichen wurden von den französischen Schülern in Zusammenarbeit mit dem Lehrerteam folgende Kooperationsregeln erarbeitet:

Arbeitsvorgang

- 1) Jede Gruppe bestimmt ein Thema, über das sie nachforscht.
- 2) Jede Gruppe erstellt dazu Materialien in unterschiedlicher Form.
- 3) Jede Gruppe arbeitet für die andere.
- 4) Die Gruppen tauschen ihre Themen bzw. ihre Funde aus. Die andere Gruppe übernimmt das Thema, über das die Partnergruppe bisher gearbeitet hat.

Spionagevorgang

- 1) Der Spion hat einen Bereich herausgefunden, bei dem es sich lohnen könnte, Informationen einzuholen.
- 2) Er erstellt eine ganze Reihe von Geheimdokumenten entweder selbst her oder erwirbt sie durch Informanten
- 3) Der Spion arbeitet im Namen eines unbekanntem Auftraggebers.
- 4) Die Spione tauschen ihre Informationen regelmäßig aus. Jeder soll jetzt seinem "Kollegen" seine Ermittlungsergebnisse schicken, um zu überprüfen, ob sie im Vergleich mit den entsprechenden Verhältnissen des anderen Landes einen gewissen Informationsvorsprung haben und von daher an jemanden zu verkaufen sind.

Damit wurde eine ausgezeichnete Ausgangsbasis geliefert, die jeder Gruppe einen optimalen Handlungs- und Erfindungsspielraum ermöglichte. Gleichzeitig bot sie aber die Garantie dafür, daß beide Gruppen sich bei ihrer Arbeit aufeinander beziehen.

Dennoch kam es ganz anders als erwartet, denn "in der hessischen Schule gab es Probleme. Die Schüler waren nicht zu bewegen, entsprechend der Absprache zu arbeiten. Sie entschieden sich für ein anderes Thema: "Kochen", speziell "hessische Küche". Ab diesem Zeitpunkt war die Erstellung einer gemeinsamen Fiktion aufgrund der anfangs formulierten "Spielregeln" nicht mehr erwünscht. Sie akzeptierten jedoch in der Phase der Vorstellung die "Spionagegeschichte" auch eher widerwillig und gaben sich merkbar kaum Mühe, gute Ideen dazu zu entwickeln." (C. Alix u.a. 1988/a, S. 38)

Als Grund für diese Ablehnung nannten die Schüler aus Nieder-Roden die Tatsache, daß sie ihr Thema selbst bestimmen wollten, und nicht bereit waren, die Ideen der anderen zu übernehmen. Womit diese Reaktion im Einzelnen zu erklären ist, welche Motive dahinter stehen mögen, soll nun nicht im Mittelpunkt der weiteren Besprechung stehen, sondern der Reaktions- bzw. Situationstyp der Ablehnung, der in Verbindung mit dialogischen Lernarrangements besondere Aufmerksamkeit verdient.

Bei allen übersehenen Signalen, die möglicherweise viel eher hätten registriert werden können und sollen, wirft die Ablehnung der deutschen Schüler jedoch die Frage auf, wie das Verhältnis zwischen fremden und eigenen Ideen zu gewichten ist, wie weit eine Gruppe und/oder Einzelne sich auf ein kooperatives Lernangebot einlassen können und wollen? Ob die noch so gut begründbare Annahme, daß ein gemeinsames Thema bestimmte, in unseren Augen äußerst wichtige Lernprozesse fördert, sich bei den betroffenen Schülern dennoch nicht ganz anders auswirken könnte, etwa als unerwünschte Zwangsjacke, als unnötiges Korsett? Ja, schließlich und überspitzt formuliert: was macht ein dialogischer Ansatz mit den ihm widersprechenden Verhaltensweisen, mit Reaktionen wie Konfrontation statt Kooperation, Verweigerung statt An- bzw. Übernahme, Unverständnis statt Einfühlung, usw.?

Auf eine solche komplexe Frage läßt sich selbstverständlich nicht

leicht und schnell antworten. Vor allen Dingen - und dies scheint mir für den Gesamtzusammenhang der hier versuchten Diskussion gültig zu sein - lebt dialogisches Lernen von den "Tücken eines (relativ) autonomen Subjekts", d.h. von der Einmaligkeit der Erfahrung der beteiligten Prozeßakteure und ihrer Bereitschaft und Fähigkeit, diese Prozesse so weit wie möglich kooperativ zu gestalten. Insofern gelten Widerstände bei Sich und dem Anderen als gleichwertige Bestandteile der interkulturellen Lernerfahrung. Dennoch geht es mehr um ihre produktive Be- und Verarbeitung im Rahmen eines sich fortwährend entwickelnden offenen Prozesses als um ihre Verabsolutierung und/oder ihre Negierung bzw. Verharmlosung. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen:

Das erste Thema der unter 2.1. entstandenen Schulzusammenarbeit hieß "Der Stein". Die Wahl dieses Themas war damals auf französischer Seite schon getroffen worden und ließ sich nach dem Einstieg der deutschen Partner nicht mehr ändern. Daß ein Stoff als Thema diente, war außerdem leicht zu erklären: die Fächer "Kunst" und "Polytechnik" waren beim französischen Projekt maßgeblich beteiligt. Im zweiten Jahr wurde diesmal unter sehr aktiver Beteiligung der deutschen Schüler und Lehrer ein umweltorientiertes Thema vorgeschlagen. Die Resonanz auf französischer Seite war aber nicht sehr positiv: man hätte an sich lieber ein anderes Thema, Ökologie sei nicht so populär in Frankreich wie in der Bundesrepublik, außerdem müßten bestimmte Fächer am Projekt beteiligt sein, deren Vertreter an einem solchen Thema nicht interessiert seien! Also wurde ein anderes Thema schließlich gewählt: "Das Bild Frankreichs bzw. der Bundesrepublik Deutschland in der Werbung des jeweils anderen Landes". Im darauffolgenden Jahr wieder eine ganz andere thematische Richtung "Märchen in Frankreich und in Deutschland" und zum Schluß, im letzten Jahr, "Das Holz, der Baum, der Wald". In seinem Bericht über die in Dijon stattgefundene Begegnung zu diesem Thema schreibt der französische Koordinator: "...Ob das Thema "Wald" jetzt anders von den französischen Schülern wahrgenommen wird? So genau kann ich es nicht sagen. Nur eins steht fest: ausgehend von einem Thema, bei dem die einen hoch sensibilisiert sind und die

anderen kaum, sind letztere dazu angeregt worden, sich mit dem starken Interesse ihrer deutschen Partner auseinanderzusetzen. In der Hinsicht hat sich sehr viel getan. Eines Morgens wurde über Umweltverschmutzung diskutiert. Da kam man aber sehr schnell auf aktuelle Probleme. Einige Wochen früher war Tchernobyl passiert und dadurch kamen wir sehr schnell von unserem "Baum und Wald"-Thema zu einer Diskussion über Atomenergie." (C. Alix u.a. 1988/b, S.52)

Beide Beispiele haben gemeinsam, daß thematische Vorschläge, die von der einen Gruppe kommen, von der anderen abgelehnt werden. Interessant dabei ist aber festzustellen, daß die kontinuierliche Zusammenarbeit im zweiten Fall, auch und gerade in Zusammenhang mit weniger heiklen Themen, eine Annäherung schafft, und zwar nicht so, daß ein Interesse sich auf Kosten des anderen durchsetzt, sondern daß es zu einer originellen Interessensynthese kommt. In "Das Holz, der Baum, der Wald" verbindet sich die "Stoff"-Orientierung der französischen Partner und das "Umwelt"-Anliegen der deutschen Schüler.

Soll man nicht dieses Ergebnis als Leistung einer "balancierenden Identität" (L. Krappmann) werten, die sich zwischen zwei, jeder auf seine Art besonders wir-gefährdenden Polen bewegt?: "der vollständigen Anpassung an die Erwartung der anderen oder deren gänzliche Ablehnung, die einem Beharren auf der persönlichen Einzigartigkeit entspräche, wobei beide die Teilnahme des Individuums [und auch der Gruppe] an Interaktion gleichermaßen unmöglich machen [würden]." (Krappmann nach F. Schweitzer zitiert, S. 72)

4.3.5. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde versucht die verschiedenen Momente beispielhaft zu illustrieren bzw. zu interpretieren, die die Beschäftigung einer Gruppe mit Fremdmaterialien beinhalten. Wichtig war dabei deutlich zu machen, daß dialogisches Lernen ein für die Gruppe und die Einzelnen in verschiedener Weise erfolgreiches Involviertsein

bedeutet, allerdings zunächst nicht direkt als anwesende Personen, sondern in Form von Produkten und Materialien, die die Schüler vertreten sollen.

In dieser Phase wird der Dialog mit und über die Gegenstände geführt. Dialogisches Lernen soll demnach heißen, daß ein Gespräch über die Entfernung mithilfe von "Texten" versucht wird, denen die Autoren einen bestimmten Mitteilungswert (formal und inhaltlich) beimessen, ohne jedoch die Garantie zu haben, daß sie in der erwünschten Weise verstanden werden.

Hinzu kommt noch ein gewichtiger Unterschied zur ersten Phase: es gilt nun sich dem Anderen zuzuwenden, indem man sich auf seine Gedanken, seine Interessen, seinen "Stil" einläßt und gleichzeitig Abstand von den eigenen Realisierungen nimmt. In dieser emotionalen und inhaltlichen Umstellung von Produktion und Selbstzentrierung auf Rezeption und Dezentrierung liegt das Besondere und auch das Schwierige an der Arbeit mit den Fremdmaterialien.

4.4. Mit Fremdheit umgehen

Im Rahmen einer Projektpartnerschaft zum Thema "Schule" hatten die teilnehmenden Schülergruppen aus Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland jeweils die Gelegenheit, die Schule des Partners zu besuchen, d.h. unmittelbar zu erleben (vgl. 3.1.2.). In Zusammenhang mit diesen Schulbesuchen sind zwei Videofilme entstanden, deren Inhalt nun kurz wiedergegeben werden soll.

4.4.1. Beispiel XI der Film der deutschen Schüler über die französische Schule

Nahaufnahme des Schultors der Schule. Kommentarstimme dazu: das ist das Collège de Hochfelden.

Kamera wandert über den Schulhof. Schwenk über die verschiedenen Gebäude. Kommentarstimme: das Collège besteht aus sieben Gebäuden. In diesem Gebäude wohnt der Rektor der Schule und der Hausmeister (entsprechende Aufnahme). Und dann weiter:

- das ist das alte Gebäude der Schule,
- das ist das neue. In diesem Gebäude befindet sich die Turnhalle.

Der Kommentar begleitet also die Kamera bei ihrer Fahrt durch die Schule...

- das ist die Kantine (im Bild erscheint zum ersten Mal ein Storch!)
- in diesen Gebäuden sind die Naturwissenschaften untergebracht...

Dann sehr lange Einstellung (etwa 45 sek.), bei der gezeigt wird, wie der Storch sich unter den Schülern auf dem Schulhof bewegt. Einziger Kommentar dazu: als wir uns in der französischen Schule befanden, war gerade ein Storch zu Besuch!

Nächste Aufnahme: die Pausenhalle. Kommentar: im Gegensatz zu unserer Schule befinden sich in der Pausenhalle keine Sitzgelegenheiten. Es liegt auch nirgends Teppichboden!

Dann erscheinen zwei Schülergestalten im Bild, die dringend "müssen" und auf die Toilette gehen. Kommentar dazu: in den Toiletten sind keine Schmierereien. Auch dürfen die Schüler in den Toiletten nicht rauchen.

Dann wieder draußen beim Rundgang durch die Sportanlagen. Kommentar: das sind die Sportplätze der Schule. Die Schule hat insgesamt 4 Sportplätze. Die Rasenflächen sind gepflegt. Die Schüler laufen nicht wie bei uns über den Rasen. Auch werfen sie keinen

Abfall weg.

Nächste Aufnahme zeigt, wie Schüler in einem Raum zusammensitzen. Es heißt dazu: hier treffen sich die deutschen Schüler mit elsäbischen Schülern, die Deutsch lernen. Sie diskutieren gerade über Probleme.

Wieder eine neue Einstellung, vor dem Kantinegebäude. Kommentar: die Schüler warten hinter einer Linie und gehen dann in die Kantine.

Dann in der Kantine selbst. Kommentar: beim Aufstellen wird nicht gedrängelt. Jeder stellt sich hinten an. Nachdem die Schüler ihr Essen geholt haben, gehen sie in den Eßsaal. Im Eßsaal ist es relativ ruhig. Wenn die Schüler mit dem Essen fertig sind, müssen sie ihr Geschirr wegbringen.

Letzte Aufnahme, im Schulhof. Kommentar: bevor die Schüler in die Kantine oder in ihre Räume gehen, warten sie hinter einer Linie, bevor ein Lehrer sie abholt.

4.4.2. Beispiel XII der Film der französischen Schüler über die deutsche Schule

Der Titel wird am Anfang des Films gesprochen: "Die Integrierte Gesamtschule Nieder-Roden".

Die ganze Schule taucht im ersten Bild auf. Kommentar: gegen 7 Uhr 30 kommen die ersten Schüler an. Die meisten Schüler kommen mit dem Fahrrad zur Schule, die anderen zu Fuß oder mit dem Bus.

Bus im Bild. Kommentar: dieser Bus ist nicht nur ein Schulbus sondern auch ein Linienbus. Er fährt nicht nur für Schüler wie bei uns, sondern auch für die anderen Leute.

Aufnahme im Innern der Schule, auf einem Gang. Kommentar: die

Schüler dürfen schon hinaufgehen. Vor dem Unterrichtsbeginn warten schon einige auf ihren Lehrer.

Es gongt. Kommentar: beim Gong gehen sie dann in die verschiedenen Klassen.

Ein Schüler erscheint jetzt im Bild draußen auf der Straße. Kommentar: der kleine Georges kommt mit seiner Klasse aus dem Elsaß zu Besuch. Er kommt gegen 7 Uhr 40 an, und schaut sich die Umgebung an. Er ist sehr erstaunt. Georges (zu sich sprechend) : Na! Wie komme ich denn da rein? Wo ist das Tor? Wo ist der Zaun dieser Schule? Was soll ich machen? Soll ich mich bei deutschen Schülern erkundigen? Ah! Da sind ja zwei! Ich frage sie mal (laut an die Adresse der zwei Schüler) :

"Hallo! Wo ist denn hier das Tor?
- das Tor? Die spinnen, die Gallier!"

Aufnahme: Fahrradabstellplatz. Kommentar: hier ist der Platz für die Fahrräder aber auch für die Mofas. Dieser Platz muß sehr groß sein, weil dort ungefähr fünfhundert Fahrräder parken müssen.

Georges ist jetzt in der Eingangshalle. Georges (zu sich): Schönes Bild [die Wände sind bemalt]! Aber ich möchte gern auf die Toilette gehen! Na! Ich frage mal das Mädchen, das dort steht.

Er kommt wieder aus der Toilette und sieht sich um. (nochmal zu sich sprechend): Ich möchte mich ausruhen. Ah! Da ist ja eine Bank! Er setzt sich auf die (vermeintliche) Bank und fällt etwas unsanft auf den Boden.

Nochmal die ganze Eingangshalle im Bild. Kommentar: die Halle ist so groß, daß man Tischtennis spielen oder sich ausruhen kann.

Nächste Sequenz. Unterricht ist zu Ende. Schüler verlassen die Klassenräume. Georges geht etwas verloren durch die Gänge, gegen den

Schülerstrom. Kommentar: die erste Stunde ist vorbei. Die Schüler stürmen heraus. Sie dürfen sich auf den Gängen aufhalten. Aber dafür sind die Türen abgeschlossen. Das merkt unser Georges bald. In der Tat! Georges geht auf eine Tür zu und öffnet sie, wie im Schlaf. Leider geht sie nicht auf, und er schlägt mit voller Wucht mit dem Kopf dagegen.

Georges kommt jetzt in die Ruhezone bzw. in die Schulbibliothek. Kommentar: unser Georges kommt ganz leise herein, denn hier darf man keinen Krach machen. Jetzt geht er in die Schulbibliothek.

Jetzt im Bild: der Kiosk des Hausmeisters. Kommentar: am Kiosk des Hausmeisters kann man etwas zu trinken oder zu essen kaufen. Der Hausmeister mußte eine Stützstange installieren, weil die Schüler zu sehr drängten.

Georges erscheint dann wieder auf einem Flur. Stimme aus dem Jenseits: "Frau K. bitte! Frau K. bitte! In die Verwaltung!" Georges erschrikt. Die nächste Aufnahme zeigt den Lautsprecher der Durchsageanlage groß im Bild.

Am Ende seines Rundgangs durch die Schule landet Georges wieder in der Eingangshalle. Georges (an die Tischtennispieler): Wo ist hier die Kantine?
- Hier gibt's keine!

Dann verläßt er die Schule. Kommentar: nach diesem aufregenden Abenteuer beschließt unser Held doch lieber in sein Collège zurückzugehen.

4.4.3. Beide Filme im Vergleich

Im folgenden möchte ich beide Filme, die dasselbe Thema behandeln - die Erkundung der fremden Schule -, miteinander vergleichen, indem ich folgende These dabei vertrete: sie sind keine Zufallspro-

dukte, die aufgrund mehr oder minder spontaner Einfälle entstanden wären, sondern beziehen sich bewußt oder unbewußt auf zwei grundlegend verschiedene Verarbeitungsmuster im Umgang mit Fremdheit. Belegung und Illustrierung dieser These sollen nun Gegenstand der weiteren Ausführungen sein. Die Inhalte der Beobachtungen bzw. der Darstellungen sollen zunächst nicht näher berücksichtigt werden, da sie unter 4.5. thematisiert werden.

Die erste Feststellung betrifft den Aufbau der einzelnen Filme: der erste Film/F1 arbeitet mit zwei Hauptmomenten: einer Kamera einerseits, einer Off-Stimme andererseits. Die Kamera zeigt etwas, und in den meisten Fällen kommt ein Kommentar zu dem eben gezeigten Bild. Dieses Schema wird bis auf eine Ausnahme - auf die wir noch näher eingehen werden - durch den ganzen Film beibehalten. Die Kamera wandert wie ein Auge durch die fremde Schule, während eine Kommentarstimme das Gesehene anhand gewisser Informationen, die das Bild nicht oder nur zum Teil enthält, einordnen hilft. Der zweite Film/F2 operiert allerdings anders. Zu diesem relativen einfachen Schema Bild/Stimme kommt eine, wenn nicht sogar zwei weitere Ebenen bzw. Momente hinzu. Die Kommentarstimme wird sozusagen um zwei weitere Stimmen erweitert: die innere Stimme eines inszenierten "Helden", Georges, und seine äußere Stimme bei kurzen Dialogen, die in der Regel sich unmittelbar an den inneren Monolog anschließen. Besonders zu berücksichtigen dabei ist, daß diese verschiedenen Ebenen, sowohl die bildliche als auch die verschiedenen akustischen nicht unvermittelt nebeneinander bestehen, sondern untereinander und miteinander korrespondieren. So kündigt z.B. die Kommentarstimme an, daß gleich etwas mit Georges geschehen wird, weil er einen bestimmten Umstand - die Klassenzimmertüren an deutschen Schulen werden in den Pausen abgeschlossen - nicht kennt. Dadurch wechselt die Perspektive, die der Zuschauer einnehmen kann, ständig. Einmal wird er auf das Geschehen durch einen entsprechenden Kommentar vorbereitet und ist dadurch Georges voraus. Ein anderes Mal hingegen entdeckt er etwas (meist Unangenehmes in der Wirkung) mit.

Im Gegensatz dazu kennt der erste Film keinen solchen Perspektivenwechsel. Der Abstand zum beobachteten Gegenstand bleibt immer derselbe. Die eingenommene Perspektive ist bereits im ersten Bild und im Kommentar dazu enthalten: das Tor geht, wie durch eine unsichtbare Hand bewegt, von allein auf, und die Kommentarstimme erklingt zum ersten Mal, indem sie sagt: "Das ist das Collège de Hochfelden." Anschließend "klappert" die Kamera die Bauten ab, systematisch wie bei einer Inventarbegehung: das ist..., das ist... usw. Im Mittelpunkt der Erkundung steht die faktenmäßige, informationsorientierte, sachliche, "objektive" Beschreibung eines Gegenstandes: der fremden Schule. Die deutschen Schüler haben einen Dokumentarfilm gedreht, und wie für diese Gattung typisch - man denke, um sich dies zu vergegenwärtigen, an einen Film eines bekannten Frankfurter Zoologen über eine bedrohte Tierart in Afrika z.B. - wird Distanz, Unberührtsein, Sachlichkeit in Umgang mit dem Gezeigten bewahrt. Ist das Verhältnis zwischen Beobachter und Beobachtetem nun einmal in dieser Weise definiert und festgelegt, so ist es kaum noch möglich, Störungen bzw. Chancen für einen Musterwechsel zu nützen. So erklärt sich meines Erachtens die Tatsache, daß der Storch zwar die längste Einstellung im Film bestreitet, jedoch im Kommentar mit einem lapidaren Satz abgefertigt wird. Jeder Zuschauer möchte den Filmautoren auf die Sprünge helfen. Was könnte man nicht alles mit diesem Storchbesuch machen! Wie sehr dieser Storch durch seine ruhige Art, den Schulhof als Revier abzumarschieren, die Normalität dieser Schule in Frage stellt! Warum, fragt man sich, kann der Kommentator seine Zurückhaltung nicht aufgeben, und sich von dem Storch inspirieren lassen? Es geht wohl nicht. Dafür sieht das gewählte Muster, die schonende Distanz, der festgelegte Kommentar keinen Platz vor. Das Leben mit all seinen Überraschungen und seinen Tücken ist nicht vorgesehen. Und wenn es sich doch noch unerwarteterweise bzw. unerlaubterweise meldet, wird es einfach ignoriert, spricht nicht kommentiert. An einer einzigen Stelle wird ein zaghafter Versuch gemacht, dieses Muster zu durchbrechen: zwei Schüler, die dringend "müssen", werden in Szene gesetzt. Das Bild wird alsbald lebendig. Man merkt: da fängt eine andere Perspektive an. Leider

zerstört der Kommentar alles im Keim und liefert neue, wenn auch unter dem Gesichtspunkt des Vergleichs interessante Fakten: hier sind keine Schmierereien. Die Toiletten sind sauber.

Worin besteht nun das Besondere am zweiten Film?

Zum einen, wie schon erwähnt, an der Vielfalt der eingenommenen bzw. einnehmbaren Perspektiven. Zum anderen, und dies unterscheidet ihn grundsätzlich vom ersten, an der Inszenierung eines Subjekts. Statt einer Kamera und der sie begleitenden Off-Stimme - wie der Name sagt, ist diese Stimme eine abgekoppelte Stimme, eine, die draußen bleibt - begleiten wir "Georges" bei seiner Entdeckung einer neuen, ihm fremden Schulwelt. Zwar ist eine dis-tanzermöglichende Ebene in diesem Film wie im ersten vorhanden, dennoch gewinnt F2 an Profil durch die Tatsache, daß er das Erleben einer Person schildert. Die erste Szene gibt den Ton an: beim besten Willen läßt sich der Schuleingang nicht finden - "kein Tor, kein Zaun...! Was soll ich machen?" Damit ist die Richtung des gesamten Films bzw. Georges' Richtungslosigkeit angekündigt. Der erste Kontakt mit der fremden Schule löst Orientierungslosigkeit und Ratlosigkeit aus. Der darauf folgende Versuch, Ortskundige um Rat und Hilfe zu bitten, mißglückt, ja schlimmer noch: für eine solche Nachfrage erntet er nur Spott - "die spinnen, die Gallier!".

Dann begibt er sich in das Innere der Schule. Auch ein an sich relativ einfaches Problem, wie herauszubekommen, wie die Jungentoilette aussieht, wie sie zu erkennen ist, gelingt ihm nicht mal ohne fremde Hilfe. Sich nach Ruhe und Erholung sehnend, setzt er sich anschließend auf eine Bank, und merkt erst beim harten Aufprall auf den Boden, daß er einer optischen Täuschung zum Opfer gefallen ist.

So kommt eine leidvolle Erfahrung zur anderen. Dafür, daß er nicht weiß, daß in deutschen Schulen die Klassenräume in den Pausen abgeschlossen werden, holt er sich eine Beule am Kopf. Lediglich mit einem Schreck kommt er davon, als die Sprechanlage über seinem Kopf erdröhnt. Zum Schluß, als er gegen 1 Uhr Hunger verspürt, muß er leider erfahren, daß es an dieser Schule keine Kantine gibt.

Was Georges in der deutschen Schule erlebt hat, charakterisiert der Schlußkommentar sehr zutreffend: "nach diesem aufregenden Abenteuer...". Dem Dokumentarischen der ersten Schuldarstellung wäre das "Abenteuerliche" am Entdecken und Erkunden der fremden Schulwelt im zweiten gegenüberzustellen. Die Wahl einer solchen Perspektive bei der Wahrnehmung und Darstellung der fremden Schule hat natürlich erhebliche Folgen. Läßt sich in F1 die Entdeckung des Fremden unter einer Auflistung von Fakten, möglicherweise hier und da mit vergleichenden Anmerkungen zur eigenen Situation gespickt, subsumieren, so bedeutet das Betreten, das Sicheinlassen auf das Fremde als Subjekt, wie das zugrundeliegende Darstellungsmuster von F2 es klar zu verstehen gibt, eine sinnliche, teilweise schmerzliche, die ganze Person erfassende Erfahrung. Während F1 die Fahrt einer Kamera, eines körperlosen, sinnlich nicht einbezogenen Beobachters in Szene setzt, der die ihm dargebotene Fremdrealität ja nur streift, zeigt F2, wie ein Mensch die Begegnung mit dem Fremden körperlich-sinnlich erfährt und reflexiv verarbeitet. Ihm gilt es, die Verunsicherung durch Pointierung bestimmter Situationen und mit Hilfe ästhetischer Mittel dem Zuschauer spürbar zu machen.

Beide Filme konfrontieren uns mit grundverschiedenen Erlebnis- und Erfahrungsweisen von Welt. In Anlehnung an Spitz soll die eine, in F1 vertretene als "diakritisch", die andere in F2 vorhandene als "conästhetisch" bezeichnet werden. Letzteres charakterisiert die Tatsache, daß den Säuglingen in den ersten Lebensmonaten "kein Sensorium zur Verfügung [steht], das Einzelempfindungen und Einzelwahrnehmungen "draußen" zu isolieren und zu lokalisieren erlaubt; es gibt keine Welt der Einzelgegenstände und Einzelpersonen." (Spitz nach H.Rumpf 1987, S. 39) Georges' Verunsicherung bezieht sich zwar auf Einzelsituationen, jedoch ist dabei auffällig, daß sein Isolierungs- und Lokalisierungsvermögen durch die fremde Umgebung gewissermaßen außer Kraft gesetzt wird. Dadurch wird ein altes, ursprünglicheres Wahrnehmungspotential reaktiviert, das diesen Eindruck von ganzheitlichem Erleben auch im Falle von Einzelanlässen wachruft. Mit "diakritisch" sind Fähigkeiten angesprochen, "die auf Unterscheidung,

Isolierung von Einzelbegebenheiten und deren gedanklich-sprachliche Durchdringung aus sind." (H. Rumpf 1987, S. 39) Der deutsche Film über die französische Schule illustriert beispielhaft das, was mit diakritischer Wahrnehmung gemeint ist: Gegenstände werden isoliert, etikettiert - das ist dieses, das ist jenes -, teilweise zur leichteren und effektiveren Einordnung in bezug auf den Vergleich mit entsprechenden oder divergierenden Begebenheiten in der Eigenrealität. An keiner Stelle taucht so etwas wie Verunsicherung, Ratlosigkeit, emotionale Regung auf. Die Off-Stimme ordnet unbeirrt die von der wandernden Kamera aufgenommenen Daten, verarbeitet jeden neuen Eindruck unversehens zu einem identifizierbaren Tatbestand. Nicht mal der Storch kann diese unaufhaltsame ordnende Tätigkeit aus der Bahn bringen. Er wird mit einem knappen sachlichen Kommentar erledigt, spricht wegetikettiert, obwohl die deutschen Schüler ihm laut Bildsequenz lange genug gesehen haben müssen. Hat es etwa mit dem verwendeten Verarbeitungsmuster, mit dem gewählten Genre und seinen (unbewußt) in Kauf genommenen Zwängen zu tun? Mit "Sehen/Wahrnehmen" und doch nicht "Sehen"?

Anders ergötzt es dem Zuschauer bei F2. Beide Wahrnehmungssysteme, das "conästhetische" und das "diakritische" sind dort vorhanden und korrespondieren auch harmonisch miteinander. Keins der beiden erhebt Monopolansprüche. Am Anfang werden Einzelbeobachtungen diakritisch angestellt - Bus, Verkehrsmittel, Anfangszeiten...-, bis Georges als Figur im Film auftaucht. Ab da alternieren conästhetische Momente, die durch seine Person transportiert werden, mit diakritischen, indem beide Wahrnehmungssysteme fließend und ohne Bruch in- bzw. zueinander gebracht werden.

Besonders hervorzuheben wäre also, daß entgegen der von Rumpf gefürchteten Auswirkung der Abspaltung zwischen einer "formalen Rationalität, die äußerste Affekt-, Körper- und Wissensdisziplin fordert, und einer Emotionalität der totalen Identifikation, meist noch in der phantasierten Position der Guten gegen die bedrohlichen Bösen..." (H. Rumpf 1987, S. 44), in diesem Beispiel eine gelungene Synthese (keine Harmonie!) zwischen Erkennen und Erleben, Distanz

und Identifikation, Rationalität und Emotionalität zum Ausdruck kommt.

Dazu trägt eine weitere Dimension dieser Filmprodukte bei, die unmittelbar an die eben eingeführte Unterscheidung zwischen "conästhetisch" und "diakritisch" anschließt. Sie betrifft nicht mehr die Wahrnehmungssysteme, sondern die Symbolorganisation. Es liegt auf der Hand, daß hier bei der Besprechung der Filme Wahrnehmung nur über Darstellung erschließbar ist, sofern das Ins-Bild-Gesetzte seinen Ausgangspunkt in einem bestimmten Wahrnehmungssystem hat.

Wie oben schon erwähnt greifen beide Filme auf unterschiedliche Herangehensweisen zurück. Sie stellen aber für sich unterschiedliche Formen bzw. Spielarten der Symbolisierung dar. S. K. Langer unterscheidet zwei grundverschiedene Formen der Symbolisierung: eine "begrifflich-diskursive" und eine "präsentative". Worin besteht der Unterschied? "Es ist zweierlei, ob ich den Mond beispielsweise so wahrnehme und in mir verarbeite, daß er in meiner Sprache als zu beschreibender oder zu erklärender Tatbestand auftaucht, "symbolisiert" wird, oder ob ich ihn so auffasse und verarbeite, daß ich in Gesten und Tänzen seine rätselhaften Bewegungen in irgendeiner stilisierten Weise nachahme, mit Klängen, Gesängen, Lichtwirkungen vielleicht. Die symbolschaffende Kraft hat anderes am Mond und seiner Bewegung wahrgenommen, wenn am Ende ein Vortrag, eine Abhandlung, eine Rechnung, ein Lehrbuchtext stehen, oder wenn am Ende ein Lied, eine Hymne, ein Gedicht oder eben ein Mondtanz stehen. Die letzteren haben nachahmende, vergegenwärtigende Kraft; es wird nicht über Mond distanziert begrifflich gehandelt; das Angerührtsein, das Angetansein setzt sich um in Bewegungen, Klänge, Rhythmen." (H. Rumpf 1987, S. 45) Ersetzt man das Beispiel "Mond" durch "fremde Schule", so läßt sich in der Tat einiges auf die Filme anwenden. Die deutsche Schülergruppe hat in F1 ihre Eindrücke begrifflich-diskursiv verarbeitet, so daß am Ende eine kommentierte Beschreibung des Collège stand. Anders die französische Gruppe in F2. Sie ist in ihren Symbolisierungsbemühungen sowohl begrifflich-diskursiv - Beschreibung, vergleichende Informationen, usw. -, als

auch präsentativ - ein aufregendes Abenteuer wird erzählt - vorgegangen. Beide Optionen hat sie sich offengehalten und versucht, das Irritationspotential, das diese fremde Schule in sich barg, abwechselnd "grammatisch" und "psychologisch" zu verstehen. Sie wollte nicht unbedingt und ausschließlich dieses unbekannte Buch schleunigst entziffern, sondern sich auch von seiner Fremdheit berühren lassen.

Ein letzter Aspekt, der die Person von Georges als Figur betrifft, verdient besondere Aufmerksamkeit. Georges' Abenteuer in der deutschen Schule muten einen etwas vertraut an. An manchen Stellen fühlt man sich unweigerlich an andere Bilder erinnert. Möglicherweise löst sich das Rätsel erst bei der Schlußszene auf: Georges verläßt die Schule, zieht laut Kommentar zur eigenen Schule zurück, jedoch legt die Gangart eher ein Vagabundendasein nahe. Da spätestens fällt dem Zuschauer die Ähnlichkeit und Verwandtschaft mit Charlie Chaplin ein! Durch diese späte Erkenntnis wird rückwirkend klar, warum eine solche Wirkung sich im Laufe einstellen konnte. Implizit greifen die französischen Schüler in ihrem Film auf Mittel und Motive der Komiktradition zurück. In der Tat weist Georges manche Züge auf, die beim näheren Hinsehen an Buster Keaton, Harold Lloyd, Charlie Chaplin und natürlich auch Clowns erinnern. So wie sie erlebt er auf seine Art den Widerstand der Welt und die Unbeherrschbarkeit der Dinge. "Allen Clowns gemeinsam ist die Komik, die aus der mechanischen Starrheit oder der Zerstretheit eines Menschen resultiert. Clowns sind immer große Zerstreute, verträumte Geister, wenn sie verstört aus ihren winzigen Maulwurfsaugen blinzeln und über die Wirklichkeit stolpern. Sterngucker, denen das Leben schadenfroh ein Bein stellt." (C. von Barloewen, S. 92) Wenden wir jetzt diese Kategorien auf unseren Betrachtungsgegenstand, das Erleben von fremden Verhältnissen, an, so erkennen wir darin, eine "Phänomenologie des Stolperns." (C. von Barloewen) Dieses ständige Stolpern, das tatsächlich auf starre, mechanische Bewegungsabläufe zurückgeht, wird von den französischen Schülern anhand einer clownesk gefärbten Gestalt als Grunderfahrung im Umgang mit Unvertrautem, Fremdem inszeniert und illustriert. Anhand dieses unbewußt verwendeten Musters wird es ihnen möglich, das Erleben von Fremdheit von innen nach-

vollziehen zu lassen. "Der Zuschauer erkennt sich in dem Clown wieder, findet sein eigenes Selbst, sein endliches Sein angesichts bedrohlicher Lebensmächte." (C. von Barloewen, S. 93) Die besuchte Schule wird in ihrer Wirkung auf den fremden Besucher spürbar. Die "Steifheit der Dinge" und ihre materielle Präsenz sind auf einmal nicht mehr wegzudenken und wegzuspüren. Durch sein nicht mechanisches Verhalten, sein ständiges Arbeiten an der Welt, seine Verwundbarkeit macht der Clown bzw. "unser" Georges die (fremde) Welt präsent. Er gibt ihr ein ungewöhnliches Profil, damit wir sie neu sehen können.

Der von den deutschen Schülern gedrehte Film über die französische Schule schließt mit einer Aufnahme ab, bei der eine "Linie" gezeigt wird, über der zwei deutsche Schüler ein mit "Danger" beschriebenes Spruchband halten. Kommentar: bevor die Schüler in die Kantine oder in ihre Klassenräume gehen, warten sie hinter einer Linie, bevor ein Lehrer sie abholt.

Durch die Hervorhebung "ihrer" Linie fühlten sich die französischen Schüler aufgefordert, ihren Standpunkt in einer filmischen Replik mit dem Titel: "Die Ausreißversuche des Schüler X" zum Ausdruck zu bringen.

4.5. An den Grenzen arbeiten

4.5.1. Beispiel XIII der Film über "Die Linie": französische Schüler entdecken ihre Grenze und versuchen sie zu überwinden

In sieben verschiedenen Szenen, die an sieben verschiedenen Tagen stattfinden, wird sehr plastisch geschildert, wie ein französischer Schüler versucht, die als unüberwindbar bezeichnete Linie zu passieren. Seine Bemühungen sehen folgendermaßen aus:

1. Tag: Er nimmt Anlauf und versucht mit Tempo durchzukommen. Leider heult die Alarmanlage beim Betreten der Linie auf.
2. Tag: Er kriecht unter der Linie durch, wird allerdings auf der anderen Seite von einem anonymen Hammer erschlagen.
3. Tag: Unauffällig, sich bewußt locker gebend schlendert er Richtung Ausgang. Kaum hat er die Linie erreicht, schaut ihm schon eine sehr verlockende weibliche Gestalt entgegen und spricht ihn mit einem zarten Hallo an. Dieser "Fata Morgana" ist er nicht gewachsen und sieht nur noch Herzen (er bekommt im wahrsten Sinne des Wortes Herzen vor die Augen!).
4. Tag: Bei größter Hitze arbeitet er sich bäuchlings voran. Auf der anderen Seite jenseits der Linie winkt ihm als quasi unerreichbares Ziel eine Bierflasche "Marque Météor" entgegen. In letzter Sekunde, kurz vor dem Erreichen der Linie bleibt er erschöpft liegen und haucht sein Leben aus.
5. Tag: Er überstreicht sehr sorgfältig die weiße Linie mit schwarzer Farbe in der Hoffnung, er könnte sie auf diese Art außer Kraft setzen. Leider merkt er zu spät, daß er Schuhe mitgestrichen hat, die die Linie bewachen. Ein Blick nach oben genügt: Da steht ein "Pion" (Aufseher) und blitzt ihn mit drohenden Augen an.

6. Tag: Erneuter Versuch, mit Anlauf die Linie zu überrennen. Diesmal endet es tragisch mit dem Kopf in der Schlinge, wie ein ganz gewöhnliches Karnikkel.

7. Tag: Diesmal versucht er es mit zärteren Tönen und flötet sich an die Linie heran. Oh Wunder! Die Linie steigt wie eine verzauberte Schlange vom Boden in die Höhe und öffnet sich vor ihm!

Zum besseren Verständnis dieses Beispiels soll noch einmal der Entstehungszusammenhang kurz nachgezeichnet werden. Die deutsche Schülergruppe besucht zum ersten Mal im Rahmen eines Jahresprojekts zum Thema "Schule" ihre Partnergruppe in ihrer Schule im Elsaß. Während des Besuchs wird Tagebuch geführt. Unter den vielen Eintragungen steht folgendes: "Was soll dieser blöde weiße Strich am Eingang der Schule?" Bei der Verarbeitung dieser Eindrücke zu einem Drehbuch bzw. zu einem Film findet diese Eintragung Eingang in die Schlußszene des Films und gewinnt dadurch natürlich besonders an Gewicht. Dieses Detail löst wiederum eine Reaktion der französischen Partnergruppe aus, die ihre Wahrnehmung dieser Linie wiederum darstellt.

Diese Sequenz verdient in meinen Augen besonderes Interesse aus folgenden Gründen:

- An ihr kann man den langen Weg einer Beobachtung durch verschiedene Arbeitsphasen bzw. Produkte hindurch rekonstruieren.
- Diese Beobachtung wird "präsentativ" symbolisiert, materialisiert sich zu Bildern, die eine Eigendynamik im Austauschprozeß zwischen den Gruppen entwickelt.
- Diese Bilder haben für die angesprochene Gruppe Auf- bzw. Herausforderungscharakter und lösen heftige Reaktionen aus.
- Auf Bilder wird schließlich auch mit Bildern reagiert. Den ersten Bildern werden andere mit anderen Inhalten gegenübergestellt als Wiederlegung und Ergänzung.

- Auch wenn es nicht anders als durch die Intensität der bildlichen Auseinandersetzung belegt ist, kann man davon ausgehen, daß das Thema der Auseinandersetzung für beide Gruppen brisant ist, und sie sich deswegen so engagiert verhalten.

Damit sind einige Kriterien für das Entstehen bzw. Gelingen dialogischer Sequenzen genannt:

1. Die Verarbeitung von Einzelbeobachtungen zu Material, von Eindrücken, von Details zu greifbaren Produkten (mit denen der andere auf seine Art, mit seinen Mitteln umgehen kann);
2. Die Entstehung eines "Dialogs zwischen den Produkten", hier den Filmen;
3. Damit verbunden das Aufkommen einer sinnlichen Lust am Verstehen und Deuten;
4. Als letztes genannt, jedoch im Erleben der Akteure möglicherweise als wichtigstes zu betrachten: die Betroffenheit bzw. das Engagement der Schüler bei dem thematisierten Gegenstand.

Auf jeden einzelnen dieser Punkte soll jetzt näher eingegangen werden.

1. Als erstes fällt mir die Tatsache auf, daß die Tagebucheintragung zur "Linie" am Anfang einer langen Kette von Veränderungen, von komplizierten Prozessen steht. Als zweites ist festzuhalten, daß der Ausgangspunkt eine sprachlich festgehaltene Form ist. Aus dieser Sprachsequenz wird dann aber eine Bildersequenz. Die Sprachsequenz bleibt als solche im Kommentar enthalten, erfährt aber durch dieses "In-Bilder-Umsetzen" eine Transformation. Wie im vorangegangenen Kapitel bereits angeführt, haben wir es hier mit dem Unterschied zwischen diskursiver und präsentativer Symbolisierung zu tun. In der Schlußszene tauchen beide Symbolisierungsmodi gleichzeitig auf, und zwar nicht als redundant, sondern als grundverschieden. Die damit ermöglichten Verstehensprozesse sind auch entsprechend: "Die durch die Sprache übertragenen Bedeutungen werden nacheinander verstanden und dann durch den als Diskurs bezeichneten

Vorgang zu einem Ganzen zusammengefaßt; die Bedeutungen aller anderen symbolischen Elemente, die zusammen ein größeres artikuliertes Symbol bilden, werden nur durch die Bedeutung des Ganzen verstanden, durch ihre Beziehungen innerhalb der ganzheitlichen Struktur. Daß sie überhaupt als Symbole fungieren, liegt daran, daß sie alle zu einer simultanen integralen Präsentation gehören." (S. K. Langer, S. 103)

Während also der Kommentar selektiert und ordnet, fungiert das Bild als Symbol ganz anders, indem es sehr verschiedene Elemente - wie eine Reihe hinter der Linie abgestellter Schulranzen, deutsche Schüler, die ein "Danger"-Schild darüberhalten usw. - zu einem Ganzen, als "simultan und integral" wirkende Präsentation, verarbeitet. Außerdem wirkt die abschließende Großaufnahme der Linie besonders hervorhebend. Dadurch gewinnt die Darstellung dieses im Kommentar enthaltenen Sachverhalts an Profil und Brisanz. "Jedem Symbol obliegt die logische Formulierung oder Konzeptualisierung dessen, was es vermittelt. Wie einfach oder wie komplex sein Gehalt auch sein mag, dieser ist eine Bedeutung und mithin ein Element für das Verstehen." (S. K. Langer, S. 103)

Die verwendete Symbolisierung erlaubt es den deutschen Schülern, etwas von der Irritation zu vermitteln, die das Erleben dieser fremden Linie bei ihnen ausgelöst hat. In dem Nebeneinanderbestehen des Kommentars, der sprachlichen Symbolisierung und des Bildes, d.h. der präsentativen Symbolisierung wird es deutlich, "daß die Sprache ein sehr armes Medium ist, um unserer emotionalen Natur zum Ausdruck zu verhelfen. Sie vermag lediglich gewisse vage und grob begriffene Zustände zu benennen, versagt aber bei jedem Versuch, das immer Ambivalente und äußerst Verwickelte der inneren Erfahrung, das Hin und Her von Gefühlen und Gedanken, Eindrücken und Erinnerungen und Nachklängen von Erinnerungen, die flüchtigen Phantasien oder ihre bloß runenhaften Spuren, all das namenlose emotionale Material zu vermitteln." (S. K. Langer, S. 106) Haben die Schüler nicht erkannt, daß die Sprache allein "gänzlich ungeeignet ist", dergleichen zu artikulieren, und deswegen es nicht bei einer

sprachlichen, begrifflich diskursiven Form belassen. Die Veränderung, die das Ausgangsmaterial, eine Tagebucheintragung in Form einer sprachlichen Sequenz im Laufe der Zeit erfährt, hängt mit seiner Transformation von einer diskursiven in eine präsentative Ebene zusammen.

2. Die Replik auf diese präsentative Schlußszene schließt sich offensichtlich ganz wie von selbst daran an. Aus dem beobachteten französischen Schüler (durch den deutschen Besucher) wird ein aktiver Selbst- und Fremdbeobachter (der französische Schüler), der vom Objekt zum Subjekt wird. Das Verhältnis vom Beobachter/Besucher und Gegenstand/Gastgeber ist entsprechend nicht monologischer, sondern dialogischer Art. "Im Dialog sind beide Sprecher [hier Handelnde bzw. Kommunikationsteilnehmer] gleichzeitig Subjekt und Objekt und die Beziehungen, die mit jeder Äußerung zwischen ihnen hergestellt werden, sind immer reflexiv." (K. Riegel, S. 112) In ihren Darstellungen beziehen sich die französischen Schüler auf die aufgestellte These der deutschen Schüler: Unüberwindbarkeit der "Linie", widerlegen sie dann und stellen damit eine neue These auf. Darin äußert sich der Dialogcharakter der Filme in der Form, wie der zweite auf bestimmte Aussagen im ersten Bezug nimmt, sich dann davon wieder distanziert und im Gegenzug Neues behauptet. Diese für Dialoge typischen Relationen beschreibt Riegel folgendermaßen: "Sie [die Relationen] sind nicht ausschließlich linear oder kausal vorwärts gerichtet in der Zeit, sondern sie beziehen sich zurück auf den jeweiligen Sprecher, und zwar durch die Vorannahmen, Intensionen und Erwartungen, die in diesen Beziehungen mitschwingen." (K. Riegel, S. 112) Indem die französischen Schüler in den ersten Szenen die mißglückten Versuche inszenieren, illustrieren sie einerseits die Annahme der deutschen Schüler - die Linie wäre nicht passierbar -, füllen sie sozusagen mit "Leben" aus, andererseits zeigt jeder weitere Versuch in der Tat, wieviel Gefahr/Danger in dieser Linie steckt. Sie grenzen sich im ersten Augenblick also keineswegs von der Beobachtung ihrer deutschen Partner ab. Im Gegenteil bestätigen sie sie. Jedoch hat diese Bestätigung nicht den Charakter einer Bejahung, sondern "impliziert als einfache Wiederholung der These, wie sie gelegentlich in

Rogers Psychotherapie vorkommen, eine antithetische Herausforderung." (K. Riegel, S. 118)

Dies hat erhebliche Folgen für unsere Betrachtung, denn es bedeutet, daß Dialog und Dialogfähigkeit keinesfalls mit der ständigen Produktion von Thesen und Gegenthesen gleichzusetzen ist, und daß die Materialfülle dialogische Prozesse garantiert. In diesem Fall bedarf es aber einer begrifflichen Erweiterung des Verhältnisses zwischen These und Antithese, die Riegel wie folgt ausführt: "Das kann jedoch nicht im Rahmen des offen beobachtbaren Austausches zwischen diesen beiden Individuen [Gruppen] verstanden, sondern muß in der konfliktierenden Erfahrung des Hörers [der Adressatengruppe] lokalisiert werden, der zu doppelter Reflexion über seine eigene Aussage gezwungen wird; nämlich einmal, wenn er [sie] sie äußert, und ein zweites Mal, wenn sie ihm vom Gesprächspartner, dem Therapeuten [der Partnergruppe] nochmals vor Augen geführt wird. Das Ergebnis ist ein innerer dialogischer Prozeß, der beim Individuum [Gruppe] zu verbesserter Selbsterkenntnis und größerer Selbstbewußtheit führen kann". (K. Riegel, S. 118) Dialog soll nicht nur als äußerer Dialog, sondern eben genauso als innerer Dialog verstanden werden. Wie die französische Schülergruppe dies bei ihrer deutschen Partnergruppe auslöst, läßt sich nur als Paradox formulieren: Indem sie sich mit der im deutschen Film enthaltenen Behauptung zunächst uneingeschränkt identifiziert und diese bereitwillig illustriert, macht sie es ihren Partnern möglich, sich virtuell davon zu distanzieren. Kann dies auf andere Situationen übertragen, ja zu einem Grundsatz von Dialogfähigkeit formuliert werden? Soll durch bestimmte Arrangements innere Dialogfähigkeit, und die Bereitschaft zu mehr Widerspruch angestrebt werden?

3) Besonders bemerkenswert ist an den "Ausreißversuchen des Schüler X", daß er sich mit einem einzigen Gegenstand, ja mit einem Detail möchte man fast sagen, beschäftigt, ihn aber sehr intensiv nach einem einzigen Wiederholungsschema angeht, als ginge es darum, die Linie immer wieder neu zu zeigen. In jeder Szene wird die Auseinandersetzung des Schüler X mit der Linie thematisiert. Allerdings wirkt

nicht jede neue Auseinandersetzung auf den Zuschauer so, als hätte man es mit einem neuen, in seinem Wesen sich ständig verändernden Gegenstand zu tun, und/oder, ob der Schüler immer wieder neue, unvermutete Merkmale entdecken müßte. Jede Szene hat eine bestimmte sinnliche Erfahrung als zentrales Thema: Betreten/das Tasten, die weibliche Phantasiegestalt/das Sehen, die Bierflasche/das Schmecken, die Flöte/das Hören. Damit illustrieren die Schüler eine für unseren Diskussionszusammenhang äußerst bedeutsame These: die Vielschichtigkeit und -seitigkeit eines Phänomens hängt mit der Art seiner Wahrnehmung zusammen. "Jeder unserer Sinne stellt einen eigenen "Modus" der Wahrnehmung dar. Das heißt, jeder Sinn läßt eine andersgeartete Welt entstehen. Zum Beispiel wird die unterirdische, künstlich erleuchtete pharaonische Grabkammer, die mich mit ihren Farben und Darstellungen eben noch fasziniert hat, zum erdrückenden Alptraum, wenn plötzlich das Licht ausgeht. Mit einem Mal sind alle Geräusche präsent; der ganze Körper wird bereit, sich tastend zu orientieren; die dumpfe, sauerstoffarme Luft dringt nun bedrohlich in mich ein; welch unterschiedliche Welten, was für verschiedene Weisen, die angeblich identische Welt wahrzunehmen! Jeder Sinn vermittelt uns eine andere Welt." (H. Danner, S. 306) Bei ihren Bemühungen, begriffliche Komplexität, die dem Gegenstand "Linie" zugrundeliegt, aufzuzeigen, rekurrieren die französischen Jugendlichen ganz wie von selbst auf eine sinnliche Differenzierung, und führen qua Film den Zusammenhang zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Verstehen vor. Zwar auf ein anderes Beispiel - das "Verstehen" von Tonscherben auf einem Hügel in Ägypten - jedoch im Ansatz sehr ähnlich hört sich Danners Bemerkung an: "Das Beispiel zeigt unter anderem die Leiblichkeit des Sinnhaften; mit anderen Worten zeigt es, wie sehr die Erkenntnis des Sinnhaften, somit das Verstehen und Interpretieren der Scherben [der Linie] an unsere leiblichen Sinne gebunden ist." (H. Danner, S. 308)

Die sinnliche Lust, die sich beim Ansehen der verschiedenen Sequenzen dieses Films vermittelt, rührt demnach nicht aus der selbstgefälligen Darstellung einer Gruppe, der es nicht auf die Auseinandersetzung mit der Adressatengruppe ankäme. Wie die obigen Ausführun-

gen verdeutlichen sollen, enthält die Versinnlichung zwei für das Gelingen einer dialogischen Auseinandersetzung wichtige Aspekte:

a) sie ermöglicht es, semantische Komplexität, begriffliche Differenziertheit an eine für die Schüler greif- und begreifbare Ebene anzuwenden und so bearbeitbar zu machen. Sinnhaft also nicht oder nicht allein, weil es Spaß macht, sondern weil es ohne Sinne kein Verstehen gibt;

b) es wird eine Lust am Interpretieren und Verstehen frei, die auf andere sehr ansteckend wirkt. Die plastisch dargestellten Verstehensbemühungen des Schülers X enthalten durch ihre sinnliche Dimension ein jederzeit aufgreifbares Kooperationsangebot: Interpretative Tätigkeit ist hier aufs engste mit Sozialität verbunden, keine der Sache allein geltende Bemühung um eine absolute Erklärung, sondern die unter 4.2. angesprochene beständige "Du-Suche". Der Verstehensprozeß, der sich darin materialisiert, macht deutlich, so H. Danner in seinem Beitrag "Die hermeneutische Dimension der Sinne in der Pädagogik", daß "Verstehen nämlich das Erkennen von etwas als Menschliches in seinem Sinn ist". Er führt weiter aus: "Die Scherbe am Boden [die Linie z.B. Anmerkung des Verfassers] mutet uns in besonderer Weise an; noch ohne darüber nachgedacht zu haben, vermuten wir in und an ihr etwas Menschliches, und nicht etwa einen beliebigen roten Naturstein. Die Eigenschaft, etwas Menschliches zu sein, fordert uns auf, macht uns neugierig, nach seinem Sinn zu fragen. Der Verstehensprozeß ist dabei nun derselbe, ob ich ... als Laie oder als archäologischer Fachmann auftrete... In jedem Fall ereignet sich ein Zusammenspiel von Sinnen und Erfahrung." (H. Danner, S. 308-309)

Mit anderen Worten kombiniert sich hier die Lust am Verstehen mit der Liebe zu Fragmenten. Die Aufmerksamkeit, die einem besonderen Detail, der Linie galt, sollte jedoch nicht mit Beliebigkeit oder Willkür gleichgestellt werden. Der zunächst belanglose weiße Strich auf dem Schulhof der französischen Schule läßt eine auf den ersten Blick unverhältnismäßige Flut von Interpretationen und Stellungnahmen entstehen. Einerseits steht diese Tätigkeit mit dem unvoll-

deten Charakter des betrachteten Gegenstandes (vgl. hierzu 4.3.2.) in Verbindung. Andererseits ist sie an das o.g. Bedürfnis nach Verstehen von Phänomenen gebunden, die auf menschliche Existenz verweisen. Das Beispiel mit der "Linie" bringt meines Erachtens beide Stromlinien dialogischer Tätigkeit auf den Punkt und führt vor, wie hermeneutischer Eifer sich aus den zwei unauflöslich aneinander gebundenen Dimensionen der sinnlichen Wahrnehmung einerseits, und der Erfahrung und des Wissens speist. So wie es Ginzbourg in seinem "Indizienparadigma" realisiert sieht. Sollte man hier nicht von einer gelungenen praktischen Synthese zwischen Hermeneutik und Semiotik im Kleinen reden?

4) Der Film der deutschen Gruppe über das Collège von Hochfelden enthält eine ganze Reihe von Beobachtungen zu verschiedenen Bereichen, die durchaus Gegenstand thematischer Auseinandersetzungen hätten werden können. Daß jedoch das Thema "Linie" von der französischen Seite als Aufforderung aufgegriffen wurde, weist auf Momente hin, deren genauere Untersuchung sich besonders lohnt.

Aus der langjährigen Beobachtung von und Teilnahme an deutsch-französischen schulischen und außerschulischen Kooperationsprojekten hat sich für mich die Frage der Autoritätsstrukturen als ein zentrales Problem herauskristallisiert. Insbesondere im Bereich der öffentlichen Erziehung werden von deutschen und französischen Schülern, Jugendlichen, Studenten und nicht zuletzt auch von Lehrern und Teamern in Begegnungssituationen ganz grundlegende Unterschiede festgestellt (siehe hierzu C. Alix u.a. 1985, S. 68-69). Insofern trifft also die kontroverse Beschäftigung mit dem Thema "Linie" sowohl grundlegende strukturelle Unterschiede als auch emotionale Betroffenheit der Schüler auf beiden Seiten auf den Kopf. Will man, so wie von den Schülern nahegelegt, die Linie als Symbol für eine Grenze identifizieren, die von der Autorität gesetzt wird, so läßt sich besser verstehen, warum an dieser Stelle ein solches Engagement an den Tag gelegt wird. Die Linie bedeutet:

- für die deutschen Schüler das Erfahren und Erleben einer klar

konturierten Autorität, die sich selbstbewußt gibt und (vordergründig) unwidersprochen bleibt;

- für die französischen Schüler, daß sie von ihren Partnern auf diese für sie durch Tradition, Alltag, mangelnde Distanz unsichtbar gewordene Linie aufmerksam gemacht, ja mit ihr direkt konfrontiert werden.

Aus dieser sehr unterschiedlich motivierten Betroffenheit entwickelt sich eine Dynamik des Verstehens und des Klärens, deren einzelne Etappen bereits skizziert wurden.

Bemüht man sich im nachhinein aus dieser Sequenz die Ingredienzen herauszufiltern, die diese Dynamik in Gang gesetzt haben, lassen sich meiner Meinung nach zwei unmittelbar feststellen:

- tatsächlich vorhandene Unterschiede struktureller Art wie z.B. die beobachtbare Territorialität der französischen Schule, die mit ihrer stark ausgeprägten Aufbewahrungsfunktion zusammenhängt;

- die emotionale Resonanz bei den Schülern. Nicht jeder Unterschied birgt soviel Irritation wie dieser. Unterschiede an sich bedeuten noch lange nicht Verunsicherung, Bedürfnis und Bereitschaft, sich intensiv damit zu beschäftigen. Erst in dem Augenblick, in dem damit Eigenes, Unbewußtes in einem selbst angerührt wird, entsteht ein solcher Prozeß. (vgl. hierzu 5.2. "das Oblique") Mit der Folge allerdings, daß das aufgegriffene Detail ungeahnte, seine ursprüngliche, unmittelbar beobachtbare Einfachheit weit überschreitende Eigenschaften entfaltet und im Dialog an ständig wachsender Symbolkraft gewinnt.

5. Vorschläge zur Klärung und praktischen Anwendung des Begriffs "interkulturelles Lernen" als didaktisches Prinzip

Im Anschluß an die eingangs formulierten Ausgangsüberlegungen und Fragestellungen (Kap. 1. und 1.1.), die daraus abgeleiteten wissenschaftlichen Lernarrangements (Kap. 2.) sowie die dadurch ermöglichten Lernprozesse (Kap. 3 und 4.) soll jetzt abschließend versucht werden, interkulturelles Lernen als didaktisches Prinzip einordnen zu helfen und allgemeine Vorschläge zu seiner Verwendung zur Diskussion zu stellen.

Zunächst soll festgehalten werden, welche Funktionen didaktische Prinzipien hinsichtlich pädagogischer Praxis haben. Sie haben eine doppelte: "Sie formulieren als begriffliche Erfassung vorgängiger Praxis gesetzesähnliche Annahmen über Praxis generell, und sie sollen eine zukünftige Praxis auf der Basis der in ihnen verdichteten Ziele und Erkenntnisse orientieren." (M. Fuchs, S. 416 u. 422) Dabei ist es besonders wichtig zu beachten, daß "Planung und Organisation von Unterricht bzw. Lernprozessen in interkulturellen Begegnungen als bloße Ableitung aus Theorie bzw. Theoriesystemen nicht möglich [ist], weil solche Theorien, von begegnungsspezifischen Ansätzen abgesehen, nicht vorhanden sind. Eine solche Vorgehensweise wäre aber auch deshalb nicht möglich, weil in jedes pädagogische oder didaktische Handeln normative Prämissen eingehen, die mit jenen Theorien nicht mehr begründet werden können. In ganz besonderem Maße gilt dies bei der Gestaltung interkultureller Unterrichts- bzw. Lernsituationen, die insofern einen spezifischen Typ von Unterricht darstellen, als seine Elemente, Faktoren oder Dimensionen unterschiedlichen Norm- und Wertsystemen angehören." (B. Sandhaas, S. 418) Aus der Eigenschaft des didaktischen Prinzips als Handlungs- und Reflexionskategorie, lassen sich zwei Merkmale ableiten, die für unsere Diskussion typisch sind:

1) der Theoriebedarf, um über das Besondere an einzelnen Situationen und Subjekten hinauszugehen;

2) das unaufhebbare Befangensein in Norm- und Wertsystemen, daß pädagogisches Handeln durch seine Setzungen mit sich bringt. Dieses Befangensein wird wiederum durch die interkulturelle Begegnung, d.h. durch das Zusammenkommen verschiedener Kulturen in sich selbst "verdoppelt".

Hinzu kommt noch eine weitere notwendige Präzisierung: das hier gemeinte interkulturelle Lernen bezieht sich auf eine spezifische Variante interkultureller Begegnung: die Zusammenarbeit von Schülergruppen aus verschiedenen Schulsystemen im Rahmen von "Projektpartnerschaften". Insofern gelten die hier formulierten Überlegungen und Vorschläge zunächst für die o.g. Variante, denn "angesichts der empirischen Vielfalt interkultureller Begegnungen verbietet es sich, interkulturelles Lernen auf ein generelles Ziel verpflichten zu wollen. Das Ziel des jeweiligen Lernprozesses muß differenziert für jeden einzelnen Begegnungstyp und möglichst konkret definiert werden, wenn es für pädagogisches und didaktisches Handeln relevant sein soll." (B. Sandhaas, S. 420-421) Das für unseren Projektansatz in Frage kommende Ziel heißt laut Sandhaas' Typologie "internationale und interkulturelle Verständigung". (B. Sandhaas, S. 423)

Bevor Hintergründe und Komponenten des didaktischen Prinzips näher erörtert werden, soll der Begriff "interkulturelles Lernen" noch als solcher präzisiert werden.

Bei "interkulturell" beziehe ich mich auf das bei "intercultural learning" und "multicultural education" einfließende Verständnis von Kultur in der anglo-amerikanischen Diskussion: "Kultur ist die gesamte Art zu leben, inklusive Werte, Glauben, ästhetische Standards, linguistische Ausdrucksweisen, Gedankenmuster, Verhaltensnormen und Kommunikationsweise, welche eine Gruppe von Menschen entwickelt hat, um ihr Überleben in einer bestimmten physischen und menschlichen Umwelt zu sichern. Kultur ist die Reaktion und Antwort einer Gruppe von Menschen auf die geltenden und bestimmenden Bedürfnisse ihrer Mitglieder. Kultur hat deshalb eine innere bzw. inhärente Logik und ein unerläßliches Gleichgewicht zwischen positi-

ven und negativen Dimensionen." (Hoopes u. Pusch nach B. Sandhaas, S. 3) Besonders hervorzuheben dabei ist, daß eine solche Definition auf der menschlichen Lebensgestaltung in jeder spezifischen Kultur [insistiert]. Sie sieht den Menschen nicht mehr nur als Geschöpf der Kultur..., sondern als "Schöpfer" von zeitlich nebeneinander existierenden Kulturen." (B. Sandhaas, S.426)

Zum Begriff "Lerner" und "Lernen" sei nur folgendes vermerkt: "Die Lerner in interkulturellen Begegnungen werden nicht mehr als "behaviorale Erkenntnisobjekte" sondern tendenziell als "epistemologische Erkenntnisobjekte" gesehen, die sich in der Interaktion mit der fremden Lernumwelt nicht nur selbst verändern, sondern - potentiell jedenfalls - diese Lernumwelt auch beeinflussen. Unser Begriff von "Lernen" geht also vom Individuum aus. "Lernen wird als Leistung und Tätigkeit von Subjekten jeglichen Alters verstanden." (B. Sandhaas, S. 430)

Mit diesen zwei Definitionen von "Kultur" und "Lernen", die beide die ganze Bandbreite menschlichen Ausdrucksvermögens explizit einschließen, läßt sich zum ersten, für mich grundlegenden Moment interkulturellen Lernens überleiten: zum Dialogischen.

5.1. Das Dialogische

Dieser Begriff wurde in den vorangegangenen Kapiteln in bezug auf zwei unterschiedliche Betrachtungsgegenstände verwendet:

- das Einrichten eines zwischenschulischen Lernarrangements, damit beide Gruppen sich aufeinander beziehen müssen (vgl.2.3.)
- das Sich aufeinander beziehen Können in Prozessen, die ihre Materialisierung in Austauschprodukten erfahren. Während wir es im ersten Fall mit einer Setzung zu tun haben, die in Anlehnung an Ausgangsüberlegung 1 zur Interdependenz als pädagogisch erforderlich zu betrachten ist, gilt es beim zweiten Aspekt, die Entwicklung einer Fähigkeit zu fördern, die auf solche Voraussetzungen zurück-

geht.

Bewußt soll diese Zweiseitigkeit des Begriffs beibehalten werden zwischen einem arrangierten "Müssen" und einem prozeßhaften "Können" als konfligierende Pole des Dialogischen, in das gleichzeitig strukturelle und subjekthafte Momente eingehen. Das Gemeinsame liegt in dem Vorhandensein einer Beziehung, sei sie interinstitutionell gesetzt oder intersubjektiv gewollt.

"Im Anfang ist die Beziehung" heißt es bei Martin Buber (M. Buber, S. 30). Am Beispiel der Sprache der "Primitiven" zeigt Buber auf, daß "die Zellkerne [ihrer] Sprache, die Satz Worte zumeist die Ganzheit einer Beziehung bezeichnen...". An anderer Stelle führt er aus: "In dieser Ganzheit sind die Personen, die substantivischen und die pronominalen noch reliefhaft, ohne gerundete Selbständigkeit, eingebettet. Es kommt nicht auf diese Produkte der Zerlegung und Überlegung an, es kommt auf die wahre ursprüngliche Einheit, die gelebte Beziehung an." (M. Buber, S. 30)

Auf die kulturgeschichtliche und zivilisatorische Bedeutung der Distanzgewinnung gegenüber Naturgewalten hat Elias hinreichend hingewiesen und gleichzeitig die im Verhältnis dazu äußerst unterentwickelte Distanzfähigkeit des modernen Menschen in bezug auf gesellschaftliche Phänomene beklagt.¹ Wie wir hier aus der Gegenüberstellung Buberscher und Eliasscher Thesen sehen, gilt es nun, die Art des Angewiesenseins und der Abhängigkeit, die zwischen den Menschen innerhalb einzelner Gesellschaften aber auch zwischen diesen Gesellschaften - als Interdependenzphänomen bezeichnet - besteht, durch ein pädagogisches Arrangement im Kleinen erlebbar, erfahrbar und bearbeitbar zu machen.

Bei der inhaltlichen Definition von "Dialog" ist uns Buber von größter Hilfe. Er unterscheidet drei verschiedene Arten von Dialogen: "... den

1. vgl. hierzu N.Elias "Engagement und Distanzierung" S. 9-16

echten, gleichviel geredeten oder geschwiegenen, wo jeder Teilnehmer den oder die anderen in ihrem Dasein und Sosein wirklich meint und sich ihnen in der Intention zuwendet, daß lebendige Gegenseitigkeit sich zwischen ihm und ihnen stifte; den technischen, der lediglich von der Notdurft der sachlichen Verständigung eingegeben ist, und den dialogisch verkleideten Monolog, in den zwei oder mehrere im Raum zusammengekommene Menschen auf wunderlich verschlungenen Umwegen jeder mit sich selbst reden und sich doch dem Pein des Aufsichangewiesenseins entrückt dünken." (M. Buber, S. 157)

Mit der Charakterisierung des echten Dialogs sind sehr wichtige Kriterien genannt:

- auf das Ausmaß des Geredeten kommt es nicht unbedingt an!
- daß jeder den Anderen in seinem Dasein und Sosein wirklich meint". Man bemühe sich im Allgemeinen und im Besonderen darum, sich Gedanken über die Person(en) zu machen, die man wirklich vor sich hat!
- der Andere muß bereits in der Eigen- und Selbstdarstellung als Dialogpartner enthalten sein: "in der Intention zugewendet";
- aus dieser Einstellung entsteht ein endloser Prozeß des Gebens und Nehmens, der gegenseitigen Bereicherung, der "lebendigen Gegenseitigkeit".

Die unter 4. enthaltenen Projektsequenzen und -beispiele zeigen sehr deutlich, wie die von Buber angeführten Merkmale eines echten Dialogs in die konkrete Auseinandersetzung von Schülern mit einem gemeinsamen Thema Eingang finden können.

Aus den o.g. Beispielen konnte sicherlich der Eindruck entstehen, als würde an manchen Stellen der Zufall eine große Rolle spielen (Wahl der Partnergruppe, verschiedene Umstände, die nicht planbar sind, Zusammensetzung der Gruppen, "Talente" der mitwirkenden Schüler und Lehrer, usw.). Jeder Schüler macht eine konkrete Erfahrung mit Fremdheit, allerdings bezogen auf einen winzigen Ausschnitt endloser

als Ganzes unerfaßbarer Eigen- und Fremdwirklichkeit. Buber lenkt zu Recht die Aufmerksamkeit auf die Einstellung der Gesprächsteilnehmer und auf die Lebendigkeit des Gesprächs, zeigt sich aber sehr zurückhaltend in der Frage des qua Gespräch bewältigten "Stoffs". Diese Kontingenzerfahrung enthält, wie unter 4.3.2. u.a. gezeigt wurde, in hermeneutischer Hinsicht einen sehr großen Aufforderungscharakter: Fragmente sind sehr dialogfördernd, da sie dem Anderen "zu denken übriglassen." Dialogfähigkeit setzt die Fähigkeit voraus, das Unvollkommene, das Partielle, das Fragmentarische nicht als Versagen, als unerfüllten Anspruch zu begreifen, sondern als Kooperationsangebot, als ausbaufähige Ausgangssituation eines sich entwickelnden Dialogs.

Zu den bereits angesprochenen Aspekten des Dialogischen als organisierten Beziehungsgeflechtes zwischen fremden Institutionen und Personen einerseits und Beziehungsfähigkeit zwischen Subjekten andererseits, kommt ein weiterer hinzu, der in der Buberschen Nennung nicht erscheint, wohl weil er zu diesem Zeitpunkt nicht oder nicht annähernd so wirksam für das "Weltbewußtsein" war wie heute, und zwar die "Schein"-präsenz der Welt, d.h. auch anderer Kulturen, die von den elektronischen Medien ausgeht, allen voran dem Fernsehen.

Auf dieses Phänomen und seine Konsequenzen geht Günther Anders in seinem Buch "Die Antiquiertheit des Menschen" ein, und schreibt: "Daß die Ereignisse - diese selbst nur als Nachrichten über...-, daß die Welt zum Menschen statt er zu ihr kommt, das ist die eigentlich umwälzende Leistung, die Radio und TV gebracht haben." (G. Anders, S. 110). Anschließend zählt er die Konsequenzen auf, die damit verbunden sind. Darunter sind folgende, für unseren Diskussionszusammenhang relevante:

- 1) Wenn die Welt zu uns kommt, statt wir zu ihr, so sind wir nicht mehr "in der Welt" sondern ausschließlich deren schlaraffenlandartige Konsumenten.
- 2) Wenn sie zu uns kommt, aber doch nur als Bild, ist sie halb an- und

halb abwesend, also phantomhaft.

3) Wenn die Welt uns anspricht, ohne daß wir sie ansprechen können, sind wir dazu verurteilt, mundtot, also unfrei zu sein.

4) Wenn sie uns vernehmbar ist, aber nur das, also nicht behandelbar, sind wir in Lauscher und Voyeurs verwandelt.

5) Wenn ein Ereignis erst in seiner Reproduktionsform, also als Bild, sozial wichtig wird, ist der Unterschied zwischen Sein und Schein, zwischen Wirklichkeit und Bild aufgehoben.

6) Wenn die dominierende Welterfahrung sich von solchen Serienprodukten nährt, dann ist (sofern man unter "Welt" noch dasjenige versteht, worin wir sind) der Begriff "Welt" abgeschafft, die Welt verspielt, und die durch die Sendungen hergestellte Haltung des Menschen "idealistisch" gemacht." (G. Anders, S. 111-112)

Folgen wir Anders' Thesen, so bedeutet dies für unseren Begriff des Dialogischen, daß die Erfahrung der wirklichen Präsenz der Welt, d.h. hier in unserem Zusammenhang anderswo real existierender Menschen, eine entscheidende Voraussetzung für die Entstehung von Beziehungs- bzw. Dialogfähigkeit ist. Oder aber anders herum formuliert: eins der wesentlichen Ziele interkulturellen Lernens in unserem Sinn besteht in der Zurückgewinnung von Präsenzerfahrung, in der Fähigkeit, sich mit primär erfahrener Welt aktiv auseinanderzusetzen. Dies kann geschehen, indem Anders' Negativkatalog ins Positive umfunktioniert wird. Die entsprechenden Umformulierungen lauten:

1) Nicht nur die Welt kommt zu uns, sondern wir gehen zu ihr, indem wir z.B. eine reale Verbindung nach draußen aufnehmen.

2) Die Welt ist von daher kein Phantom sondern eine Realität, mit der ich/wir mich/uns beschäftige(n).

3) Die Welt spricht nicht nur mich an, sondern ich spreche sie an. Ich werde Teilnehmer eines Austauschs, bei dem die Medien in beiden Richtungen funktionieren.

4) Ich bin nicht Lauscher oder Voyeur sondern gleichzeitig Darstellender und Beobachter, aktiv und passiv.

5) Das "Ereignis", das mir gezeigt wird oder das ich zeige, gilt nur in Anbindung an den wirklichen Ausgangspunkt. Die Abbildung kann

jederzeit eine Rückkopplung zum Abgebildeten erfahren.

6) Die Welt, einschließlich der eigenen, ist nicht abgeschafft, sondern fängt überhaupt erst an, dank dialogischer Prozesse, an Konturen und Intensität zu gewinnen.

Außerdem weist Anders besonders darauf hin, daß diese "ins Haus gelieferte Welt" dadurch gekennzeichnet ist, daß ihre Konsumenten zu ihr ein besonders geartetes Verhältnis entwickeln. Er verwendet dafür den Begriff "Verbiederung der Welt" und meint damit, "daß wir, - obwohl in einer verfremdeten Welt lebend, als Film-, Rundfunk- und Fernsehkonsumenten, aber nicht nur als diese -, mit allem und jedem, mit Menschen, Gegenden, Situationen und Ereignissen, selbst mit den fremdesten, gerade mit diesen, auf vertrautestem Fuße zu stehen scheinen." (G. Anders, S. 116-117)

Soll also durch die Aufnahme einer wirklichen Beziehung zu einer fremden, räumlich getrennten Gruppe statt Scheinpräsenz wieder Präsenz möglich werden, so hat dies zur Folge, daß medienbedingte Distanzlosigkeit wieder abgebaut bzw. Distanz aufgebaut werden muß, damit Distanz und Nähe im Umgang mit der Welt wieder erlebt und erfahren werden können.

Daraus läßt sich folgende Erkenntnis ableiten, die für die Klärung des Begriffs des "interkulturellen Lernens" unter den eingangs präzisierten Bedingungen konstitutiv ist: Betrachtet man den Umgang mit Fremdem und Eigenem in ihrem jeweiligen Verhältnis zueinander als den Kern interkulturellen Lernens, so ist man mit dem Phänomen der Fremdheit und der Vertrautheit, d.h. der (relativen) Distanz und Nähe zwischen Beobachter und Gegenstand konfrontiert. Lernen hat in diesem Fall mit der Reduktion von Distanz zu tun. Allerdings muß aufgrund der "Verbiederung der Welt" Distanzfähigkeit unter Umständen wieder erlernt werden, um dann wieder abgebaut werden zu können.

Auf ein anderes, mit der Begegnung mit dem Fremden verbundenes Problem macht Buber aufmerksam: "Freilich muß man, um zum

Anderen ausgehen zu können, den Ausgangsort innehaben, man muß bei sich gewesen sein, bei sich sein. Zwiesprache zwischen bloßen Individuen ist nur ein Entwurf, erst in der zwischen Personen ist er ausgeführt. Aber wovon könnte ein Mensch aus einem Individuum zur Person so eigentlich werden wie an den strengen und holden Erfahrungen der Zwiesprache, die ihn den grenzenlosen Gehalt der Grenze lehren." (M. Buber, S. 160)

Die Begegnung mit dem Anderen setzt also Nähe zu sich selbst voraus, "daß man bei sich gewesen ist oder ist", daß "man den Ausgangspunkt innehat", um dann "erst zu dem Anderen ausgehen zu können." Auf diesen äußerst bedeutsamen Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdkennntnis und die möglichen Gefahren im Falle seiner Nichtbeachtung verweist er an anderer Stelle: "Wer zu jedem Passanten rückhaltlos sein kann, hat keine Substanz zu verlieren; aber wer nicht zu jedem ihm Begegnenden unmittelbar sein kann, dessen Fülle ist eitel. Wenn alles Konkrete gleich nah, gleich nächst ist, hat das Leben mit der Welt nicht Gliederung und Bau, nicht menschenhaften Sinn mehr." (M. Buber, S. 160)

Wie Martin Buber es mit gleichzeitig poetischen und philosophischen Worten so zutreffend charakterisiert, hat ein dialogischer Lernansatz mit "strengen und holden Erfahrungen der Zwiesprache" zu tun. In die heutige, etwas banalere Sprache übersetzt: mit Anstrengung, Mühe, Arbeit aber auch mit Freude, Erfüllung durch wahres tiefes Verständnis. Mit Mittelmaß, Vorhersehbarkeit, Schnellwegen der reibungslosen Erledigung scheint es jedenfalls nicht getan zu sein. Damit wären wir bei einer weiteren, für die Konstitution interkulturellen Lernens als didaktischen Prinzips wichtige Kategorie angelangt: dem Obliquen.

5.2. Das Oblique

Damit ist zweierlei gemeint: obliques Denken und obliques Kommunizieren.

5.2.1. Obliques Denken

In seiner Vorlesung zum Thema "Oblique Anthropologie" definiert Günther Böhme "Obliques Denken" folgendermaßen: "Obliques Denken ist ein Denken, das sich des Anderen, von dem es sich absetzt, von dem es aber zugleich abhängig ist, bewußt ist. Oblique Anthropologie ist eine Darstellung des Menschseins in der Perspektive seines Anderen: des Bewußtseins unter Berücksichtigung des Unbewußten, des bestimmten Menschseins unter Einbeziehung anderen Menschseins, der Vernunft auf dem Hintergrund des "Irrationalen", des Wissens in der Differenz zum Sein." (G. Böhme, S. 281)

Die Förderung eines solchen Denkens scheint mir für dialogisch ausgerichtetes interkulturelles Denken deswegen von besonderer Bedeutung zu sein, weil es nicht durch Ab- und Ausgrenzung gekennzeichnet ist. Wenn in früheren Zeiten, wie es am Beispiel der Entstehung der Ethnologie beobachtet werden kann, "Menschsein durch Abgrenzung gegen andere Wesen - Tiere oder Götter - bestimmt [wurde], so ist der historische Moment, in dem wir leben - man ist fast versucht, ihn einen anthropologischen Kairos zu nennen -, so zu charakterisieren, daß er aber eher die Überwindung des Ethnozentrismus befördert. Diese Überwindung liegt darin, daß man das Andere als das eigene Andere erkennt. Anthropologische Selbsterkenntnis bedeutet heute, daß man sich als bestimmt und abgegrenzt erkennt, aber von einem Anderen, das man als Unbestimmtes, Ausgegrenztes auch an sich trägt." (G. Böhme, S. 282)

Eine solche Betrachtung erlaubt es, interkulturelles Lernen nicht nur als Gegenüberstellung von hier/dort, ich (wir) /du (Ihr) , eigen/fremd im Sinne einer frontalen, nur als eine auf den äußeren Anderen

bezogene Begegnung aufzufassen, sondern den Blick nach innen mit dem Blick nach außen zu koppeln, das äußere Fremde als mögliches unbewußtes inneres Fremdes zu verstehen. Deswegen wird in dem Verlaufsschema (vgl. 3.2.) die "Darstellung des eigenen Menschseins", d.h. der eigenen Kultur in Zusammenhang mit dem Anderen, in der Perspektive des Anderen, also des Nicht-Bekanntes als Ausgangspunkt genommen.

Eine weitere Konsequenz ist, "daß diese Beziehung zum Anderen im Begriff des "Teilseins" radikalisiert wird". Die damit verbundene praktische Toleranz ist als "Bewußtsein [zu verstehen], selbst in bestimmter Weise zu sein, in anderer aber nicht, das eine Existenz als Teil eines größeren Ganzen ermöglicht... Ebenso ist konkretes Menschsein als Mann oder als Frau [oder als Angehöriger einer bestimmten Kultur oder Gesellschaft] ein Dasein, in dem man nur mit dem anderen das Ganze des Menschseins realisieren kann." (G. Böhme, S. 285) Beziehen wir nun diese Frage auf die Interdependenzproblematik, so bedeutet dies, daß dadurch die Entstehung eines Zusammengehörigkeitsgefühls zu einem Ganzen verbunden ist, daß gleichzeitig obliques Denken als Teilsein-Bewußtsein bedingt und unerläßlich macht. Meine Annahme ist, daß der eingangs beschriebene Zustand der Welt pädagogisch bearbeitbar gemacht werden muß, damit obliques Denken gefördert werden kann, und Teilsein zu einem größeren Ganzen, "selbst in bestimmter Weise zu sein in anderer aber nicht", Gegenstand von bewußter Erfahrung und Reflexion wird.

5.2.2. Obliques Kommunizieren

Anstelle einer Definition soll hier zunächst illustrativ vorgegangen werden.

Manche afrikanische Kulturen liefern sehr interessante Belege dafür, wie Einzelne und Gruppen sich gewisser Gegenstände in der Kommunikation miteinander bedienen. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen:

"Hundenamen in Burkina Faso"¹

Bei den Kassena in Burkina Faso entsprechen die Hundenamen, linguistisch gesehen, sogenannten "Anspielungsbotschaften", die sich auf das Verhalten von Menschen, oder auf Warnungen, Ratschläge, Fragen oder Irritationen beziehen. Es geht also um Aussagen dialogischen Charakters. Anbei einige Beispiele:

- "Du sollst nicht schlafen!": damit ist ein Rat an einen Hausherrn gemeint, damit er seine Bediensteten besser behandelt;
- "Ihre Münder werden doch noch platzen!": dieser Name ist eine Kommentar zu dem ständigen Spott, dem der Hundebesitzer ausgesetzt ist.

Die dialogische Realität solcher Botschaftsnamen geht aus der Tatsache hervor, daß ein Hundename in Wirklichkeit entweder als Replik auf den Anspielungsnamen aus einer anderen Familie bzw. Stamm dem eigenen Hund gegeben wird, oder einem Botschaftsnamen entspricht, den das Familienoberhaupt für ein Kind bestimmt hat, denn die Namen von Menschen können genauso Anspielungscharakter haben. Es besteht auch noch die Möglichkeit, bei der der Name eines Hundes sich dem Namen eines anderen, vor ihm geborenen Hundes anschließt, den ein Hundebesitzer seinem Tier gegeben hat. Hierzu folgende, von uns gesammelte Belege:

- a) Zwei Brüder stellen fest, daß jeden Morgen Amuletten vor ihrem Haus liegen. Ganz offensichtlich sind ihnen Menschen übel gesonnen. Der jüngere möchte seinen älteren Bruder gern zur Rache bewegen, jedoch ist dieser anderer Ansicht: er gibt seinem frisch geborenen Hund den Namen: "Laß sie doch!". Die heimlichen Amulettenleger

1. Alle hier enthaltenen Beispiele und Erläuterungen sind einem Beitrag mit dem Titel: "Entre calebasses et noms de chiens. Communications parallèles en Afrique Noire" von E. Bonvini entnommen. Er erscheint demnächst in den Akten des II. Kongresses der "Association pour la Recherche Interculturelle", und wurde mir vom Autor freundlicherweise als Manuskript zur Verfügung gestellt.

bleiben dennoch bei ihren bösen Absichten. Der ältere Bruder bewahrt Ruhe. Trotzdem gibt er seiner Umgebung zu verstehen, daß man es mit ihm nicht zu weit treiben darf. Symbolisch gibt er einem anderen Welpen den Namen: "Wenn ich das sein soll...!", der in etwa soviel heißt wie: "Nur weil ich es bin, hat es noch keine Rache gegeben. Ein anderer wäre an meiner Stelle lange nicht so geduldig gewesen!" Trotz dieser Äußerungen werden Amuletten weiterhin vor seine Tür gelegt mit der Absicht, Unglück über ihn zu bringen. Dann reißt der Geduldsfaden bei ihm ab, und es kommt zum offenen Konflikt. Dem dritten geborenen Hund gibt er den Namen: "Das hat mir ins Herz gestochen!", was in etwa soviel bedeutet wie: "Ihr habt's auf die Spitze getrieben!"

b) Um Geld zu verdienen gibt ein Sohn den Acker seines Vaters auf, und geht bei anderen Bauern arbeiten. Ein anderes Familienmitglied ermahnt ihn mithilfe eines Hundennamen: "Du sollst bei deinem Vater arbeiten!" Der Sohn meldet sich daraufhin mithilfe eines anderen Hundennamen dazu: "Tu für dich!", das heißt: "Kümmere dich um deine eigenen Angelegenheiten!"

Anhand dieser Beispiele kann sich der Leser sicherlich besser vorstellen, welche Dialoge mithilfe der Hundennamen möglich sind."

Im Anschluß an diese Beispiele versucht Bonvini diese Kommunikationsformen einzuordnen. "Es bleibt die Frage nach der Bedeutung und der Funktion solcher Kommunikationsmodi, die wir als "parallel" bezeichnen möchten. Ob es sich um sprachlich vermittelte Formen wie Zoonyme (Hunde- und Kuhnamen), Anthroponyme (Menschennamen), Schiffsnamen handelt oder um nicht sprachlich gebundene wie Kalebassen, Topfdeckel, Fahnen, Kleiderstoffe, usw., kann man sich berechtigterweise fragen, warum in Afrika das Bedürfnis entstand, solche Formen zu entwickeln, während für alle kommunikativen Bedürfnisse absolut angebrachte sprachliche und nichtsprachliche Mittel... zur Verfügung standen. Die Antwort liegt meines Erachtens in dem Verhältnis zwischen Sprache/Sprechen und Wahrheit.

Sprache und Sprechen haben eine ungeheure Kraft: sie können Leben stiften und vernichten.

Sprache und Sprechen gelten ebenfalls als sehr wirkungsvoll. Deswegen wird die direkte Auseinandersetzung... vermieden. Dem wird das indirekte Sprechen, das Nicht-gewalttätige vorgezogen, das den offenen Konflikt verhindert, der den Anderen vernichten könnte. Im Allgemeinen wird das Sprechen mit Bildern und Symbolen, mit Analogien, mit Anspielungen und halben Äußerungen versehen. Die Bilder sagen und sagen nicht, sie legen einen Schleier über die Sache, eher als daß sie ihn wegnehmen. Sie sind wie Masken eines Denkens, das sich zeigt und doch nicht zeigt."

Daß dem so ist, liegt nach Bonvini These am Wahrheitsbegriff in diesen Kulturen: "Dieser Wahrheitsbegriff ist vor allem dialogischer Natur. Wahrheit ist erst in dem Gegenüber mit dem anderen Menschen und in der Begegnung zu zweit erfahrbar... Dies ist nur im Dialog, im Gegenüber möglich, bei dem jeder seine Hälfte zur ganzen Wahrheit beiträgt, die sich nur aus den partiellen Wahrheiten der Einzelnen ergeben kann. Es geht um eine "symbolische" Wahrheit im ursprünglichen Sinn des griechischen Begriffs "symbolon", d.h. "eines halbierten Gegenstands, der von einzelnen Trägern wieder zusammengesetzt werden konnte (symbalein), und so als Erkennungsmerkmal diente. Eine symbolische Wahrheit also, die gegenseitiges (An)Erkennen ermöglicht.

Die Sprache der Kalebassen, die der Topfdeckel oder die der Tier- und Menschennamen haben gemeinsam, daß sie im Dienst einer Kommunikation stehen, die dem Halgeäußerten in der dialogischen Begegnung mit dem Anderen den Vorzug gibt. Durch die systematische Vermeidung der direkten Konfrontation wird gegenseitiges (An)Erkennen möglich, denn jeder kann dann seinen Beitrag zur Wahrheit leisten, ohne die Wahrheit des Anderen zu beeinträchtigen." (E. Bonvini)

Der Weg von afrikanischen Kulturen und ihren spezifischen Kommu-

nikationsformen zur europäischen Schulrealität und zwischenschulischen Lernarrangements mag manchem Leser etwas weit vorkommen. Jedoch dürfte der Wert solcher Formen für den Umgang von Menschen untereinander auf der Hand liegen: der vorsichtigen Annäherung wird der Vorrang vor der brutalen, aggressiven, unkontrollierbaren Konfrontation gegeben, der (Um)Weg über Namen wird wichtiger genommen als das (vermeintlich) schnelle Erreichen eines Ziels, dessen soziale und psychische Kosten (Gewalt, Erniedrigung, usw.) für die Gemeinschaft sehr hoch sein könnten. Statt mit einer Wahrheit muß jeder mit mehreren Wahrheiten leben lernen, ohne daß allerdings die Wahrheit über allen stünde. Dem Prozeß der Wahrheitsfindung als sozialem Prozeß, als Interaktion kommt mehr Bedeutung als dem Endprodukt "Wahrheit" zu.

All diese Äußerungen sind im Lauf dieser Arbeit in Verbindung mit anderen Situationen gefallen. Sie gewinnen aber dadurch an Qualität, daß sie an kulturell belegte und belegbare Kommunikationsformen gebunden sind. Die afrikanischen Kulturen führen uns vor, wie solche Werte im praktischen Umgang erworben bzw. praktiziert werden können. Der ungewöhnlich hohe Anregungscharakter dieser Beispiele liegt in ihrer Alltäglichkeit, in ihrem Eingebundensein in ein Gemeinschaftsleben.

Mir scheint es besonders bedeutsam zu sein, sich von solchen jahrhundertalten, in traditionsreichen Kulturen belegten Formen des Umgangs von Menschen untereinander anregen zu lassen und sie für Methoden und Ziele interkulturellen Lernens im oben definierten Sinn fruchtbar zu machen.

6. Schluß und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, ausgehend von drei Ausgangsüberlegungen einen pädagogisch-didaktischen Ansatz zu beschreiben und mithilfe konkreter Prozesse zur Diskussion zu stellen, wie ein gewisser "Zustand der Welt" bearbeitbar ge-

macht werden könnte.

Der als "dialogisch" bezeichnete Lernansatz und die aus ihm abgeleiteten Prinzipien und Lernarrangements setzen sich zum Ziel "Arbeit an der Grenze" zu ermöglichen:

- an der Grenze des eigenen Klassenzimmers, der eigenen Gruppe, der eigenen Institution, dadurch daß der Kontakt, das Gespräch nach "draußen" zum konstitutiven Moment des Lernens "drinnen" wird;
- an der Grenze zwischen Ich-Wir/Du-Ihr in Form einer ständigen Suche nach individuellen und kollektiven Identitätsinhalten durch gemeinsames und aufeinander bezogenes Handeln;
- an der Thema-Grenze, indem das Anders-Verstehen eines gemeinsamen Themas die Frage der Abgrenzbarkeit des gemeinsamen Themas immer wieder aufwirft.

Bibliographie

Alix, C., R. Blees, E. Haase, K. Mengler, D. Thor : Un stage en prise direct. In: Le Français dans le Monde n°172 1982, S. 26-32.

Alix, C., R. Petit : Un projet d'actions éducatives binational? Pour un apprentissage interculturel lié à l'aménagement de nouveaux espaces éducatifs. In: Le Français dans Le Monde n°179 1983, S. 44-51.

Alix, C., L. Baier, E. Jouhy : Sehfehler links ? Über die deutsch-französische Mißverständigung, Gießen 1985.

Alix, C., C. Kodron : Zusammenarbeiten: gemeinsam lernen, Bad Honnef 1988/a.

Alix, C., C. Kodron : Coopérer et se comprendre, Paris 1988/b.

Alix, C.: Didaktische Konzepte in Verbindung mit kooperativen Lernsituationen. In: M. Pelz (Hrsg.): Lerne die Sprache des Nachbarn, Frankfurt 1989 S. 121-133.

Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen, München 1956.

Barloewen von, C.: Clown Zur Phänomenologie des Stolperns, Königstein/Ts. 1981.

Böhme, G.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Frankfurt a.M. 1985.

Bömers, C.: Politische Bildung in Frankreich im Rahmen der "Education Populaire", Magisterarbeit vorgelegt der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich - Wilhelm - Universität zu Bonn 1988.

Buber, M.: Dialogisches Leben, Zürich 1947.

Cohn, R.C.: Zur Humanisierung der Schulen. Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktion (TZI). In: Sonderdruck aus "Schleswig-Holsteinisches Ärzteblatt" 4/1973, S. 497-504.

Danner, H.: Die hermeneutische Bedeutung der Sinne in der Pädagogik. In: Bildung u. Erziehung 41 Jg. 3/1985, S. 305-316.

Elias, N.: Was ist Soziologie?, München 1970.

Elias, N.: Engagement und Distanzierung, Frankfurt 1983.

Fausser, P., K.J. Fintelmann, A. Flitner : Lernen mit Kopf und Hand, Weinheim und Basel 1983.

Frankreich-Lexikon. Herausgeber: Schmidt, B., J. Doll, W. Fekl, S. Loewe Berlin 1981.

Fuchs, M.: Zur Logik didaktischer Prinzipien. In: Unterrichtswissenschaft 4/1986, S. 416-422.

Ginzbourg, C.: Spurensicherungen. Über verborgene Geschichte, Kunst und soziales Gedächtnis, Berlin 1983.

Glossar der Jugendarbeit. Herausgeber: Deutsch - Französisches Jugendwerk, Neuwied Darmstadt 1979.

Krusche, D.: Das Eigene als Fremdes. Zur Sprach- und Literaturdidaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Neue Sammlung, 27.Jg. 1/1983, S. 27-41.

Laing, R.D.: Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt 1969.

Langer, S.K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Berlin 1965.

Lernen - Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV. 1986.

Mollenhauer, K.: Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung. 25.Jg. 4/1985 S. 420-432.

Muszynski, H.: Lebensbezug als pädagogisches Konzept. In: P. Fauser, H. Muszin (Hrsg.): Lebensbezug als Schulkonzept? Weinheim und München 1988.

Pazzini, K.J.: Prinzip Collage, 1985 In: Kunst- und Unterricht 100 3/1987, S. 20-24.

Riegel, K.: Grundlagen der didaktischen Psychologie, Stuttgart 1980.

Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981.

Rumpf, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim München 1987.

Sandhaas, B.: Interkulturelles Lernen. Zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips interkultureller Begegnungen. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 4/1988, S. 415-438.

Schweitzer, F.: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim u. Basel 1985.

Watzlawick, P., J.H. Beavin, D.D. Jackson : Menschliche Kommunikation, Bern 1969.

Weinrich, H.: Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1981 S. 169-185.